herméneutique liée à l'existence d'un sens vrai originaire". A partir de là, on comprend qu'il récuse la possibilité d'appliquer à ce qu'il appelle la science une telle herméneutique de la révélation d'un sens caché, enfoui, "intrinsèque" que la lecture devrait exhiber.

Ce n'est pas ce qu'on peut comprendre de l'herméneutique en tant que modèle de pensée. Ce que Berthelot appelle "le schème de la signification", entre sémiologie et symbolique (p. 61) où "on instaure entre A et B une relation de signification symbolique, telle que B puisse être saisi comme l'expression de A", [..] ceci implique que soit établi le lien interne unissant A et B, afin que soient évitées les interprétations hasardeuses. Le schème du sens requiert une herméneutique (p.57). Si "le phénomène à étudier est sens", le recours à l'imaginaire, aux systèmes de la symbolique élargit la notion d'herméneutique et ne l'enferme pas dans la glose ou l'exégèse[89] comme une mise à jour d'un sens déjà là, "un sens vrai d'origine". C'est passer "au texte comme tissu" "alors que précédemment la critique [...] mettait unanimement l'accent sur le "tissu fini" (le texte étant un "voile" derrière lequel il fallait aller chercher la vérité, le message réel, bref *le sens*), la théorie actuelle se détourne du texte-voile et cherche à percevoir le tissu dans sa texture, dans l'entrelac des codes, des formules, des signifiants, au sein duquel le sujet se place et se défait, telle une araignée qui se dissoudrait elle-même dans sa toile" (Barthes, 1989, p. 373).

L'intelligibilité est donc un travail dont l'interprétation ne peut pas être exclue. La rencontre avec l'imaginaire fait partie du travail scientifique : c'est sans doute un théorème qui fonde la construction des complexes. "L'arrière fond symbolique de la connaissance", puisant aux sources profondes de l'affectivité et de l'imaginaire (Bachelard) n'est pas seulement créateur "d'obstacles épistémologiques" mais, comme Holton (1981) l'a vu, fondateur d'images "organisées le plus souvent en couples antithétiques", "sources d'intelligibilité", accompagnant "constamment le travail scientifique" et qui peuvent "fonctionner selon trois registres : *le concept thématique* (par exemple continu/discontinu), le *thêma méthodologique* (tel que la préférence donnée à l'expression de lois scientifiques, autant que possible en termes d'invariance, d'extremums ou d'impossibilité), *la proposition thématique* (énoncé globalisant

[89] "une discipline qui se propose de comprendre un texte, de le comprendre à partir de son intention, sur le fondement de ce qu'il veut dire" (Ricoeur, 1969, p. 7) ou de ce qu'il *peut* dire ?

du type de deux principes de la relativité restreinte" (cité par Berthelot, 1990, p. 151.).

Mais ces "investissements symboliques" du chercheur sont encore pensés par Berthelot comme des résidus affectifs, des "représentations" attachées aux schèmes fondamentaux qui "outrepassent leur fonction opératoire", et donnent lieu à des "avatars" : les "engagements ontologiques et épistémiques" par une "hypostase" "autorisant des usages rhétoriques, doctrinaires, réalistiques dont en dernière analyse le pouvoir de conviction est quasiment magique". L'imaginaire se donne à voir sous la forme d'une "configuration idéologique", la "transformation d'un programme d'intelligibilité en un engagement ontologique et épistémologique incontrôlés". Les schèmes "manifestent un enracinement symbolique dont la puissance est toujours susceptible de subvertir leur usage scientifique" (Berthelot, 1990, p. 180/181). L'imaginaire en général (et le symbolique en particulier) est encore conçu là comme une entité qui interférerait avec l'ordre scientifique, ce qui la suppose étanche à cet ordre. Il en est de cette analyse comme de celle des "effets pervers" en évaluation :

"Donner un véritable statut au conflit et à l'hétérogène aboutit à remettre en cause bon nombre de notions, et notamment celle de l'effet dit pervers. Boudon a ainsi défini les conséquences inattendues d'un dispositif en les baptisant "*effets pervers* ". Pourquoi donc taxer l'inattendu de perversité ? Comme il ne s'agit manifestement pas ici d'une appréciation laudative, il semble bien que ce qu'on dénie en employant cette expression, c'est l'intelligence inattendue de l'autre, l'émergence de l'imprévu, les contre-stratégies, le non respect des événements et des comportements attendus et programmés. Ce qui se rappelle alors à notre attention récalcitrante, c'est l'autre comme partenaire d'une situation, avec ses ruses, ses stratégies et son intelligence.

Le fait d'employer à la place d'"effets inattendus", l'expression "effets pervers" révèle toute une vision politique (et droitière) du monde, à laquelle on a donné rang de scientificité. Ce dérapage des mots illustre à merveille le désarroi et l'incompréhension des technocrates qui nous gouvernent face à une réalité qu'ils n'arrivent jamais heureusement à maîtriser totalement, en dépit de leurs fantasmes de toute-puissance. Aussi, ils ne peuvent plus que se dédouaner en taxant l'autre de perversité, dès lors qu'il ne se soumet pas aux prévisions." (Ardoino & Berger, 1986).

Tant qu'on parle d'effets "pervers", c'est qu'on est dans une logique programmatique où l'imprévu n'a pas de place. De même, parler l'imaginaire

<<

comme éléments *perturbateurs* de l'ordre scientifique, c'est n'avoir pas travaillé en soi la peur de l'imprévu, de l'inattendu ou le thêma du désordre. L'imaginaire est déjà là dans le sujet qui cherche ; plus que d'une *rencontre* avec l'imaginaire, la science est effort d'intelligibilité *dans* l'imaginaire. La connaissance n'échappe pas, par nature, au symbolique. La "pensée symbolique" n'est pas un "fonds commun" dont il faudrait se tenir éloigné, "une racine anthropologique de la pensée logique" (Berthelot, 1990, p. 179) : un terreau, le *ça* de la science, elle est là, dans l'opacité du sujet qui cherche le sens, en conflit. Elle peut être travaillée, par exemple dans un programme sémiologique ou plus généralement dans une perspective herméneutique, pour comprendre le sens des praxis parce que la symbolique [90] est "une sorte de science, ou, en tous cas, de discipline" (Barthes, 1985, p. 255). *Apprivoiser l'imaginaire par le travail sur soi, cesser de le refouler ou de le frapper de déni, c'est se former à la recherche, à la formation, à l'évaluation. Relativiser l'importance des formalisations (chapitre I) et puis l'importance des modèles de pensée et des registres, les rendre disponibles, demande d'abord de les reconnaître. C'est passer de l'explication à l'élucidation comme travail inachevable (Ardoino, 1993), c'est se reconnaître impliqué* [91].

Ainsi, à propos de l'évaluation, ont été mis à jour les conflits entre des lieux communs (topos) et des thêmata :

> 1996 : "C'est aussi le conflit entre les paradigmes qu'on voit réapparaître à chaque fois qu'on fait verbaliser les images de l'évaluation et les affects que les évaluateurs leur accrochent (avec un photolangage par exemple). On peut distinguer plusieurs

---

[90] On n'assimilera pas la symbolique avec une codification dite freudienne des signes, retenant en cela la leçon de Allen, S., (1983) : "Ce n'est pas seulement le point-de-vue-du-garçon qui fait les mythes, c'est l'imagination populaire" (p. 219) et attentif à ces "parcours fort divers et multiples dans l'inconscient mythique, avant que la symbolique prétende en unifier le sens" (p.221) et notamment que "la torsion (baroque) ne se laisse pas facilement *encastrer* dans la symbolique" (p.222)

[91] Il semble y avoir un lien entre ce déni du conflit imaginaire et la conservation têtue d'un ordre du "réel" (cf les "trois domaines irréductibles, du rationnel, du symbolique et du réel" de Berthelot, 1990, p; 178). Ce "réel" insistant qui fonderait la science apparaît comme la rencontre douloureuse pour celui qui se pense comme entité privée, individu, avec sa dimension de sujet irrémédiablement en relation avec d'autres sujets, sujet-au-monde, dans l'altérité et l'altération. Il y aurait un lien entre individualisme et postulat d'un réel que la science devrait expliquer. Passer au sujet permettrait de travailler à comprendre, à rendre intelligible la ou les réalités des praticiens.

<<

sources de conflits imaginaires.

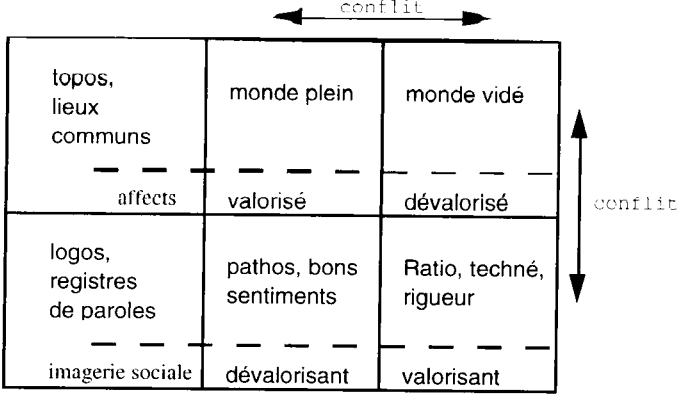
D'abord le conflit entre des "topos" (des topoï), des lieux communs comme "évaluer c'est monter vers la lumière, mûrir, faire éclore, grandir" (topos d'un monde plein, activation du mythe de la Rédemption) ou, au contraire, "évaluer c'est souffrir, sanctionner, corriger, quantifier" (topos d'un monde vidé, activation du mythe du paradis perdu).

Ce dualisme conflictuel a été puissant. L'évaluation sommative opposée à la formative en est un produit. Jusqu'à une date récente parler d'évaluation, c'était "tout naturellement" (là, est le poids du topos) parler de l'évaluation sommative, de la note, des tests, des contrôles : de la vérification, du bilan. Ainsi, les études docimologiques veulent être dans le paradigme de la Raison. Petit à petit, s'est installé l'inverse : l'évaluation formative comme valeur absolue. La note est discréditée, la normation un péché, le contrôle une torture, comme le travail : être dans le formatif, c'est aujourd'hui se vouloir gentil, "médiateur", "catalyseur", pour aider, faciliter.

Pourtant, nous restons fascinés par le contrôle, nous avons été habitués à survaloriser le paradigme de la raison et à réduire, à refouler l'importance du paradigme archaïque (au nom même de l'acquisition du principe de réalité : c'est le même effet que l'acquisition de la propreté (Harvois, 1987). C'est un discours "affectif", ce n'est pas un savoir mais du ressenti, du vécu, du symbolique, de la sémiose. C'est pourquoi, sur une même image, les évaluateurs peuvent associer ensuite le conflit entre deux "logos", deux registres de paroles, deux "parlures" : celui de la *Ratio* ("évaluer, c'est être juste, objectif") et celui du *Pathos* ("évaluer c'est accompagner, accomplir, aimer").

L'évaluation est donc le lieu d'*un double conflit :* des logos entre eux et des topos entre eux, mais conflit *croisé aussi* parce qu'au topos survalorisant ("évaluer, c'est aller vers un mieux, passer vers, c'est vivre"), l'imagerie sociale, contrairement à ce qu'on attendrait dans un monde d'équilibre, d'harmonie ou de consensus, donc de médiocrité..., l'imagerie fait correspondre, non pas le logos survalorisé du contrôle --demande sociale extrêmement forte-- mais le logos dévalorisant (le pathos : la confiture des bons sentiments, de la gentillesse naïve).

Inversement, au topos dévalorisé du monde vidé, du paradis perdu ("évaluer, c'est passer par ... le trou de la serrure, se conformer, mourir un peu"), l'imagerie sociale fait correspondre le logos survalorisant de la Ratio, de la froideur objective de la techné appelée rigueur.



On conçoit le malaise de l'évaluateur qui a toujours peur de (faire) "mourir d'aimer". On comprend aussi que, lorsqu'on confond logos et valeurs, quand le pathos, par exemple, est pris pour les valeurs humanistes, le "respect de l'autre" si souvent affiché en préalable soit ensuite flanqué de procédures qui l'oublient et lui sont contradictoires. Enfin, on comprend que, lorsque la Ratio est confondue avec les valeurs scientifiques, l'évaluateur mime les sciences de la nature et prône le positivisme...

Les thêmata en évaluation :

Reste, dans le chaînage - ou l'arrimage - figural de l'évaluateur, cet "arrière-fond symbolique de la connaissance, puisant aux sources profondes de l'affectivité et de l'imaginaire", (Berthelot, 1990, p. 151 sq), la dimension "thêmata" empruntée à Holton (1973) par Berthelot : "représentations fondatrices", "couples antithétiques,... source d'intelligibilité."...

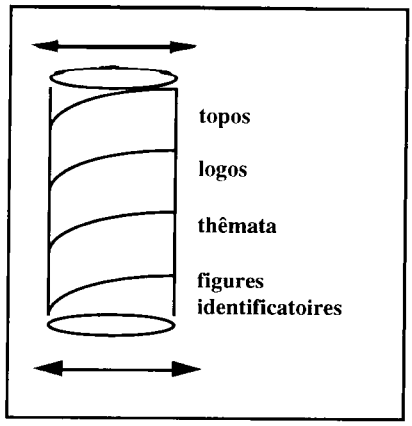
En évaluation les thêmata fonctionnent par "concept thématique". On peut en repérer trois, qui paraissent spécifiques à l'évaluation :

1) objectif <--> subjectif
2) visible <--> invisible
3) explicite <--> implicite.

Ces trois thêmata sont une mise en scène du mythe de la transparence, du dévoilement et sont en butte aujourd'hui, dans l'évaluation comme problématique du sens, au thème de l'énigme et du secret, du virtuel et du vide, par la propagation du thêmata *ordre* <-->*désordre*, sous l'influence des théories de l'Auto (Prigogine, Varela, Morin...). En somme, on est en train de passer de la gestion du probable à l'élargissement des possibles.

<<

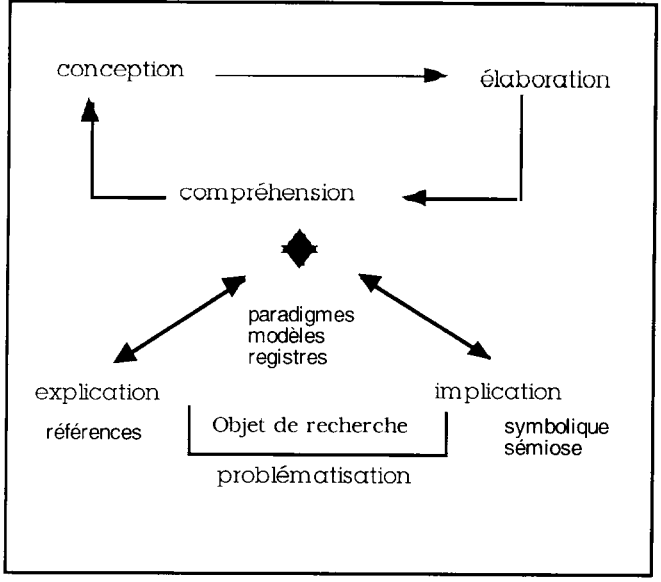
Il serait intéressant d'étudier les passages que l'évaluateur peut effectuer dans son discours entre topos, logos, thêmata et figures identificatoires. Ici, on en restera à la proposition d'une structure :



Qu'on le veuille ou non, le discours théorique en évaluation est travaillé dans l'ensemble de la chaîne des contradictions d'images, par le *conflit paradigmatique.* Nous sommes tous, chercheurs et praticiens de l'évaluation, dans les deux lignes appelées trop vite paradigmes, ainsi que dans les deux topos, dans les deux logos et emportés par des thêmata. Dans ces conflits symboliques s'origine la dynamique de l'évaluation. Nous avons plus que des traces archaïques, nous en sommes pétris. La psychanalyse ici est utile, comme référentiel, pour accepter l'idée que nous ne pouvons pas fonctionner que dans l'un des termes du conflit." -- [92]

La recherche en SdE ne se contente pas comme on l'a vu jusqu'ici de tisser des liens entre compréhension et explication, même récursifs et dialogiques (Morin, 1986, a, p. 147/152), elle se fait aussi en prenant en considération *l'implication* du sujet dans l'objet, du chercheur et ses investissements symboliques, du praticien et ses rapports à la symbolique, *du plié de la sémiose sur les références* comme on le voit ici déplié :

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



2,3,2 Travailler les complexes, méthode de conceptualisation

La symbolique, la sémiologie et la sémiose sont objets de travail dans la recherche en SdE comme dans la formation de formateur ou d'évaluateurs. Ce travail sur soi peut se faire aujourd'hui par la Pensée complexe que Morin a vulgarisée et qui consiste à travailler la conception que l'on a de l'objet ; pas son appréhension, pas son approche non plus, mais la façon qu'on a de le concevoir.

2,3,2,1 Principes de la pensée complexe

Cette gymnastique de l'esprit (cette méthode) pour "faire sens" fonctionne sur un petit nombre de principes directeurs. Il s'agit d'une méthode pour penser le complexe, pour transformer l'objet et le rapport du sujet à l'objet en complexe, en concevant successivement l'objet en dialogie, en récursivité et en hologrammie, puis en essayant de les tenir tous à la fois.

Les principes, de récursivité, de dialogisme et d'hologramme :

> 1991 : "Le dialogisme consiste à associer deux éléments en une seule visée, de façon inséparable, complémentaire tout en les concevant aussi comme concurrents et antagonistes.[...]
>
> La récursivité est une organisation d'éléments selon un processus auto-producteur où ce qui sert la causation sert en même temps la production, ce qui génère est

généré. On dira qu'ordre et désordre sont en récursivité quand on conçoit que les effets que l'un de ces éléments produit, servent en même temps que se produisent ces effets, à produire leur cause. C'est le principe de causalité chronologique qui est abandonné pour le principe de causalité circulaire *en synchronie* : les conditions d'existence ne précédent pas l'existence, les unes produisent les autres dans un même temps [...]

L'hologramme permet de concevoir les rapports entre le tout et la partie : la partie est dans le tout, et le tout (en tant que tout) est dans la partie ; donc le tout est à la fois plus et moins que la partie.."

Ces trois principes peuvent être appliqués aux mêmes objets et ils doivent être conçus comme bouclés les uns aux autres. "L'intelligibilité de quelque phénomène que ce soit ne peut éliminer un des éléments" (Morin, E. 1990, b, p. 266). La boucle permet de concevoir la combinaison des trois principes. Boucles rétroactives, proactives, interactives du système cybernétique mais aussi boucles ouvertes sur l'imprévisible et sur l'éphémère.

Conception difficile, vertigineuse. La pensée complexe est exigeante : "C'est difficile, c'est fragile, c'est éphémère, c'est beau . Mais je crois, je crois en quelque chose de fragile, j'y crois de façon fragile, et je dirai même, je crois au fragile, je crois à la beauté éphémère" (Morin, 1990, b, p. 267) : la pensée complexe exige ainsi d'admettre la parole (singulière, du Je qui pense).

Mettre "l'accent circomplexe" (Morin, E, 1990, b) est un travail exigeant, plus en termes de *détachement* par le deuil des illusions, de prise de distance, que simplement en terme traditionnels de *rigueur* dans l'emploi d'une méthode. [93]

2,3,2,2 Le défi complexe

"L'ennemi de la complexité, ce n'est pas la simplicité, c'est la mutilation [...] la mutilation simplificatrice s'exprime là où règne un maître-mot, qui unifie et explique tout".[...] Il n'y a pas de concept suprême." Morin, E, 1990, b). La pensée complexe essaie de ne pas se résorber dans un macro-concept. Elle ne

[93] la survalorisation de la maîtrise d'une méthode "fait penser à une sorte de magie blanche : si vous accomplissez tous les gestes imputables à la science, la science apparaîtra" (Berthelot, 1990, p. 178)

<<<

cherche pas à exprimer des Lois, elle permet de poser que l'humain n'est pas réductible à des mécanismes, ni à l'étude d'un fonctionnement et d'une organisation.

Puisque "user de manière instrumentale des acquis d'une discipline ou d'un savoir scientifique peut de moins en moins consister à appliquer des formules ou des recettes. " (Berthelot, 1990, p.243), la pensée complexe différencie *le savoir* (objet, produit et procédures qui se gèrent, se capitalisent grâce à la maîtrise des signaux pris dans des codes, permettant de jouer avec des significations) *de la connaissance* (processus) comme désir de savoir encore, aspiration à la quête du sens.

"Le contraire de complexe n'est pas simple mais "implexe" (de implexus) qui caractérise une unité d'action indécomposable, irréductible pourtant à un élément unique" (Le Moigne 1990, α, p. 24). L'implexe ne fait pas partie, naturellement, du complexe, il est ce contraire avec lequel la pensée holistique s'articule. En ce sens, construire un complexe, c'est passer en va-et-vient, par l'emploi simultané des principes de récursivité, dialogie et hologramme, de l'implexe au simple et du simple à l'implexe.

Le complexe n'est pas un méta-niveau, ni un méta point de vue, c'est une posture qui travaille le lien, la reliance [94]*, la boucle, la spirale qui permettent de conceptualiser l'objet et pouvoir en assumer, ici et maintenant, la contradiction fondamentale.*

Le complexe n'est pas contre le simple, ni même son contraire mais le complexe ne porte pas non plus en son sein le simple et l'implexe, sinon à en faire un macro-concept. Ainsi, le complexe n'est pas ouverture alors que le système ou la structure, l'analyse et la disjonction seraient fermetures. Le complexe n'est pas un nouvel objet qui remplacerait les précédents, il n'est pas la conjonction, il est regards et écoutes spécifiques, une posture d'articulation. Il a prétention à faire cesser le fonctionnement habituel des systèmes d'idées qui se renient les uns les autres.

---

[94] Morin, 1995

<<<

Si le complexe n'est pas une propriété de l'objet, le complexe n'est pas non plus réductible à un acte du modélisateur qui serait compris comme la fabrique d'une représentation "complexité essentielle", dira P. Valery, qui est celle de *l'acte modélisateur et des modèles qu'il produit* et qu'il n'importe pas d'attribuer ontologiquement au phénomène modélisé. Complexité du regard, ou du projet qui exprime "l'interaction du sujet et de l'objet" (J. Piaget), plutôt que complexité attribuée à l'objet." (Le Moigne, 1995, p. 82). Le complexe n'est pas seulement une activité de décodage : "La complexité n'est peut-être pas dans la nature des choses mais *dans les représentations* que nous nous en construisons [...] la complexité est entendue *dans le code* " (Le Moigne 1990, a, p. 311 et 302 [95]). *Le complexe est acte de pensée*, conceptualisation qui engage la personne dans le processus (de la recherche et/ou de la professionnalisation) comme vécu, comme sagesse, comme phénomène de réflexivité, (auto-)évaluation. *Il est ce travail sur soi qui vise à rendre possible, articuler, conjuguer, assumer* : "Complexité de la méthode, ou plutôt "méthode de la complexité" (E. Morin), qui devient organisation de significations possibles" (Le Moigne, 1995, p. 82) par la mise en actes des processus de problématisation et de référenciation, dans les modèles de la pensée comme dialectisation et/ou comme interprétation.

Il est nécessaire alors de revenir sur la démarcation entre "délires herméneutiques" et interprétation et de distinguer dans l'herméneutique entre glose et exégèse "ouverte à des commentaires ou rivée à la lettre" (Ardoino & Berger, 1994, p. 40).

2,3,2,3 La tradition et le complexe

Parce que le complexe n'est pas construction d'une représentation par décodage ou encodage, tout porte à croire que la dite "pensée complexe" relève non pas d'une modernité mais d'une tradition ésotérique dans un contexte initiatique avec son cortège de mythes.

Il faut peut-être pour cela resserrer la complexité à ce que Berthelot nomme pour les schèmes, le "noyau ", alors ce qui est dit des schèmes peut se dire en particulier du complexe : "Les schèmes d'intelligibilité, ramenés à leur noyau, nous semblent pour la plupart très anciens, attachés à la connaissance dès ses premières formes [...] Ces schèmes puisant au plus profond

[95] cité dans Genthon, 1993, p.95

<<<

de l'expérience anthroposociale se sont en quelque sorte déposés et sédimentés dans les systèmes successifs de connaissance prenant ainsi le visage du mythe, de la religion, de la philosophie, de la sagesse populaire, du savoir technique... et étant par là-même, selon les cas, placés en situation dominante ou dominée. Ainsi leur noyau explicatif encore mal isolé ne se donnerait le plus souvent à voir que dans le cadre du système de croyances les insérant ou, dans le meilleur des cas, dans celui d'une ontologie philosophique." (1990, p. 182/183). Ainsi la référence à Parménide d'Ephèse, serait un de ces jalons dicibles parce recouverts par l'histoire des idées, d'un "savoir", à vrai dire d'une science mais au sens ancien de "chose sue par un travail sur soi", dont on pourrait retrouver des bribes, des fragments aussi dans les corpus ésotériques. Il ne faudrait pas oublier que même la glose n'a jamais été une simple fabrication, une "usinerie" de préceptes, elle a toujours été reliée au changement que le sujet veut vivre, à un projet. La pensée complexe serait aujourd'hui une démocratisation de ce projet de sagesse jusque là remisé dans le fond des temples [96], réservé à une élite mystique ou à des cercles choisis. Le complexe va avec un sentiment de libération du sujet.

1993 : "Le parcours initiatique, temps de l'auto-questionnement :

Alors que ce qui est en jeu, dans la pratique et la conception symbolique de l'évaluation, comme dans l'initiation ; ce qui se joue dans l'évaluation comme processus *de* la formation (et pas seulement comme processus *dans* la formation), c'est la compréhension du sens du monde, du Réel, autrement dit de l'énigme, du vide. La sagesse orientale, pour ce qu'on en sait, la culture ésotérique occidentale, ainsi que toute mystique de haut vol, tout parcours initiatique, débouche sur la compréhension intime *qu'il n'y a rien à comprendre* et invente les moyens de le vivre, bien. Ainsi Galaad meurt-il en voyant le Saint Grâal, de n'avoir pas compris que la quête est un art de vivre (en chevalerie, dans le dépassement de soi) et pas une recherche qui devrait aboutir. Le sens à trouver s'épuise dans la recherche du sens, son emblème est la spirale, non l'escalier.

L'évaluateur dans le formatif aide par ses questions à se dépasser, il envoie le sujet à sa propre réflexion, au plus loin de lui-même, comme le sage chinois dont l'élève, tout fier, déclare qu'il lui a fallu vingt ans d'efforts pour arriver à marcher sur l'eau. Le maître, au lieu d'applaudir comme l'apprenti s'y attendait, lui dit seulement :

- *Et maintenant, pouvez-vous vous en passer ?*

---

[96] comment ne pas penser au *Roman de la rose* ?

<<<

Renvoyer l'autre au plus loin de lui-même, parier sur les possibles de l'autre, c'est bien cela l'évaluation-initiation." -- [97]

La pensée du complexe fait appel à la Parole du sujet comme auteur, qui se place à l'origine d'une lecture du monde comme Texte et du texte comme monde et qui, de ce fait, s'inscrit *pour* le sens, ce qui ne paraît compréhensible que si on réapprivoise aujourd'hui dans nos systèmes athées, un certain sens du *sacré*, qu'on ne confondra pas avec le religieux. L'initiation n'étant alors que "l'expression moderne de l'éternelle nostalgie de l'homme de trouver un sens positif à la mort, d'accepter la mort comme un rite de passage [...] seule l'initiation confère à la mort une fonction positive : celle de préparer la "nouvelle naissance" (Mircea Eliade, 1959, p. 282). Retrouver le sens du sacré, n'est pas sacrifier à un quelconque "retour du religieux" forcément intégriste : la "nouvelle naissance" qui nous intéresse est celle que le sujet fait aujourd'hui dans sa praxis, ce n'est pas l'hypothétique dissolution dans un cosmos harmonieux pour après la vie. De même que "le sens d'un livre n'est pas tout entier contenu dans ce génotype que sont les signes imprimés qui noircissent ses pages, c'est l'histoire de ses lectures successives qui fait surgir dans le temps un sens singulier. L'idée, chère à Castoriadis, d'un temps irréversible créateur d'émergences et de nouveauté radicale implique l'enchevêtrement du virtuel et de l'actuel, du passé, de l'avenir et du présent" (Dupuy, 1990, p. 224), le sens singulier construit par le sujet nécessite la conscience des tentatives répétées au cours de l'histoire dans le mythos, de parler le sens.

Il en est de l'utilisation du sacré comme de la symbolique, elle se fait sous le sceau du "grâce à" et "en dépit de" qui est le mécanisme que Ricoeur met à jour pour "l'imagination créatrice" (1986, p. 21). C'est sans doute dans le cadre d'une aventure sémiologique (Barthes, 1985) que ces matrices de significations peuvent être utilisées dans une recherche. C'est une voie qui sera défrichée.

L'enchevêtrement n'est plus ici une analogie avec une théorie physique

[97] *L'auto-évaluation et la formation*, annexe n°4

<<

ou biologique mais l'expérience *d'une culture : c'est le rapport aux références*[98]. Le sacré et le mythos ne font qu'élargir la temporalité dans le travail des références pour la recherche comme dans la formation.

"Une intelligence également scientifique des mythes et des croyances y (dans les SdE) devient autant indispensable à la fonction éducative qu'à l'art de prodiguer des soins" (Ardoino, 1995, p. 8) : apprivoiser mythes, symboles et savoirs ésotériques est une exigence de la pensée complexe. Ainsi la coïncidence entre les formalisations des objets articulatoires (chapitre II) et la Kabbale n'est pas une simple coïncidence culturelle (ou bien les coïncidences sont toutes porteuses de significations que seule la connaissance par l'expérience de la culture peut étayer). La coïncidence, si elle n'est pas preuve, interroge tout de même et appelle à un travail qui articulera (chapitre II) formalisation et symbolisation, rigueur rationnelle et pensée symbolique, travail de l'intelligible et sémiose, entre le profane qui se contrôle et le sacré qui s'évalue.

> 1994 : "Ces deux paradigmes qui s'opposent expliquent le dualisme auquel se réfère le scientiste. Mais, de plus, ces deux paradigmes nagent dans *l'imaginaire* ; ce ne sont pas des savoirs transmis, appris (comme de considérer la terre ronde et non plus plate) mais des choses sues (comme le désir de maîtrise ou le sentiment de l'éternel retour), ce ne sont pas des savoirs objectivables mais des matrices de valeurs, de conviction.
>
> Le rationaliste travaillé par l'imaginaire produit le dogmatisme ou le scientisme (il alimente le "mythe" de la science comme progrès de l'humanité, ce qui d'ailleurs le fait basculer dans le magisme : le scientiste est davantage dans ce qu'il dénie, qu'il ne le croit) et qu'on va cacher sous les modèles de la Nature. Inversement, le magisme travaillé par l'imaginaire donne lieu à tous les élans de la religiosité, des mysticismes plus ou moins badigeonnés aujourd'hui d'orientalisme, le *new age*

---

[98] et non pas seulement à *la situation* d'alternative impossible que Barel & Mitanchey (1990) appellent "paradoxe". "Là est le côté initiatique du paradoxe : dans un parcours lui-même paradoxal où la nouvelle naissance, comme dans la quête du graal, est le résultat de la poursuite impossible d'un but impossible" (p. 245). Cette phrase fonctionne quand on y enlève paradoxe et paradoxal. Sans le travail sur *les références*, l'appel à l'initiation reste incantatoire ou, comme pour Barel, du management déguisé, la recherche d'une "solution déterminée", d'une "bonne distance" (p.245), d'une maîtrise convenable. C'est la volonté de maîtrise qui se masque sous "le paradoxe" décrété "en germe dans toute pédagogie, dans toute initiation, *pourvu qu'elles soient authentiques, efficaces, fécondes, mobilisatrices*". Autre chose est d'assumer la contradiction *dans toute pédagogie* (chapitre II).

<<

que dénonce Ardoino. Ce sont deux formes "dégradées", extrêmes, symétriques, de la Raison et du Sacré". -- [99]

"Dé-religiositer" le sacré, déparasiter le sacré du religieux qui à la fois devrait permettre d'y accéder et à la fois le cache dans l'indicible transcendantal de la foi, est une entreprise de notre temps. Il ne s'agit pas de renouer avec nos traditions ésotériques dans un élan d'adhésion intégriste, mais de cesser de les croire au dehors du sujet scientifique. La science sur la connaissance peut se servir de ce qu'il reste des traditions pour comprendre la modernité. C'est ainsi qu'on peut inclure la "rationalité tangentielle" de R. Barbier (1994, p. 93), "c'est-à-dire une faculté logique tangente à l'inexplicable, à l'insondable, à l'ignorance toujours renouvelée au moment même où surgit une nouvelle connaissance. Une rationalité étoilée qui demande la mise en oeuvre d'un sens dialectique et paradoxal toujours aux aguets."

Le plaisir de jouer avec la symbolique, dans le cadre d'une sémiologie (Barthes, 1985), ajouté à celui de jouer avec la formalisation, est une mise en scène du symbolique entendu cette fois comme travail de l'imaginaire dans la "triade spécifique au corpus psychanalytique et notamment à la pensée de Jacques Lacan, qui en a systématisé l'usage, figurant, dans une théorie de la constitution du Sujet, le fonctionnement idéel, sinon idéal (imaginaire ?) de l'appareil psychique" où "l'imaginaire conserve son caractère foisonnant, luxuriant, confus, enchevêtré tandis que le "réel" se différencie du "sujet" pensant et s'y oppose en lui résistant. De son côté le "symbolique" garde le caractère d'un lien, d'une mise en relation d'éléments séparés, [...] le symbolique est l'axe de la mise en relation avec l'autre" (Ardoino, 1985, b).

Alors s'intéresser aux symboliques n'est pas un "retour au sacré" mais une réappropriation de nos racines (ce n'est pas la possession d'un savoir sur des codes mais une expérience du sujet) : "racines dans nos cultures, racines dans notre civilisation, racines dans l'histoire planétaire, racines dans l'espèce humaine, racines dans la vie, racines dans les étoiles qui ont forgé les atomes qui nous constituent, racines dans le cosmos" (Morin *Terre patrie*, cité par Barbier, 1994, p. 94) : pour la "reliance" (Maffesoli, Marcel de Bolle de Bal, cités par Barbier,

[99] Congrès Afirse, annexe n°1

<<

1994, p.94) "assumant pleinement [100] notre faculté mytho-poétique, notre nature d'homo/demens", "chercheurs de sagesse" (Barbier, 1994, p. 95).

"Les vrais symboles sont gros de toutes les herméneutiques, de celle qui se dirige vers l'émergence de nouvelles significations et de celle qui se dirige vers la résurgence des phantasmes archaïques" (Ricoeur, 1969, p. 27) mais sachant que par ailleurs, "la différence entre les disciplines scientifiques et les disciplines ésotériques ou théologiques est que ces dernières constituent exclusivement des herméneutiques par référence à un texte originel. Il en va tout autrement des disciplines scientifiques ou *l'univers textuel de référence* est en permanent remaniement, en constante réévaluation" (Berthelot, 1996, P. 100).

Cest donc avec le risque de confondre la reliance avec la suture [101] que l'explication peut se boucler avec la compréhension.

1993 :" *Les missions symboliques de l'évaluateur :*

Ces six procédures du monde formatif, pour l'auto-évaluation comme auto-questionnement, sont autant de rôles qui rendent nécessaire la présence du formateur à l'heure où certains rêvent de le remplacer par l'informatique. La formation nécessite la présence d'un formateur qui tienne la posture de l'évaluateur responsable de la formation, c'est-à-dire responsable de *la communication dans une problématique du sens.*

Le formateur rend "disponible la capacité des sujets en formation d'établir (d'inventer, de trouver, de créer) dans la relation formative, un champ de l'illusion, un espace de transition" (KAËS, 1979, p.57). Cette illusion peut s'instrumenter en ayant recours à la Symbolique comme moyen heuristique.

Alors, le formateur mais aussi le formé, en tant qu'évaluateurs, dans l'articulation entre le *contrôle du sens donné et la quête du sens*, peuvent *devenir* par l'évaluation, parce qu'ils veulent assumer *la double mission symbolique* de l'Evaluateur : *arpenter la terre et peupler le ciel.*

Arpenter la terre, dans le monde du contrôle, pour distribuer les espaces et organiser le faisable. Mais peupler le ciel, dans le monde formatif, parce qu'il faut conjurer *l'insupportable solitude du sens* : notre inévitable mort. L'évaluateur,

---

[100] Le "pleinement", compte tenu de ce qui a été dit au chapitre I sur la prolifération poétique et au chapitre II sur la posture d'articulation, serait d'articuler le demens-mythos avec la raison

[101] Imbert, 1985 : "La suture soude les deux pôles de la relation en bloquant toute possibilité de jeu, toute émergence possible. Articulation fermée, définitive, dans laquelle chacun se doit d'exister à travers le sens unique, univoque - le rôle défini une fois pour toutes - qui lui permet de réaliser la jonction, le collement de l'un à l'autre" (p. 112)

<<

homme debout, [102] est ainsi le trait d'union entre le monde et le cosmos : *il est le passage* et, pour ce faire, il n'a pas tant besoin d'objectivité (comme le croient les irréductibles de la Mesure), que de *rigueur ou de rectitude."* --[103]

2,3,2,4 La mise à l'épreuve du terrain

Les modèles convoquées sont là l'herméneutique, la symbolique, la dialectique et la systémique : ce n'est ni de l'oecuménisme, ni du pan-optisme ; ce n'est pas construire un méta (ou méga ?) point de vue car il s'agit bien d'exercer aussi l'analyse critique de l'intelligibilité de l'objet de recherche. Cette intelligibilité est sans cesse *mise à l'épreuve* [104], non pas application d'une grille sur une réalité, mais risques courus. Notamment ceux qui résident dans :

- la réduction : ignorer, couper, aplatir, arrêter
- la mutilation : nier l'existence de ce qu'on ne peut traiter
- la simplification : découper et tuer, la disjonction, la dissection
- l'unification : la fusion des contraires ou le mélange new age
- la prolifération métaphorique et poétique
- les dérives de logiques et le militantisme/colonialisme épistémologique
- la tautologie et la suture

C'est en ce sens que la recherche est aventure.

1991 : "La réduction par mutilation : nier l'existence de ce que l'on ne peut traiter, saisir, manipuler.

La réduction par simplification : découper (et tuer) ce que l'on veut saisir (la disjonction de ce qui est joint, sans réunification).

La réduction par unification, la recherche enfermante du maître-mot qui rendrait compte de tout.

Ne pas envisager que la pensée complexe puisse tomber sous le coup de ces trois dangers serait édifier la complexité en "maître-mot !" En somme trois dérives restent toujours possibles : ignorer, couper, aplatir.

---

[102] à la lecture du "Petit traité du noeud" de Suzanne Allen (1983) et du *Pli* de Deleuze (1988), la notion "d'homme debout" cédera avantageusement la place à la torsion et au plié de l'humain... , de la rectitude, on passera alors au détachement, comme critère du scientifique.

[103] *L'auto-évaluation et la formation*, annexe n°4

[104] qu'on ne confondra pas avec la requête, cette quête obstinée de la preuve, la preuve comme "idéal" cf Gadamer, 1996, p.456

<<<

Si la pensée complexe peut être considérée comme constituant un nouveau paradigme, c'est avec cette particularité irréductible d'être plus qu'ouverte, construite autour d'un vide, d'une absence (celle du méta-concept unifiant). Ce vide dynamise et fait fonctionner l'ensemble : une spirale."

Cette mise à l'épreuve est celle du terrain. C'est pourquoi on ne peut faire une recherche en SdE qui ne soit que discours, problématisation intertextuelle [105] : l'échafaudage dit théorique gagne à être suivi d'une expérience de terrain. Ce retour au terrain permet d'enrichir la posture du chercheur, en lui posant des questions d'ordre méthodologique auxquelles il se doit de construire des réponses opératoires, de lui faire prendre de la distance par rapport à la seule cohérence verbale pour lui poser des problèmes de faisabilité par des partenaires praticiens dans le cadre d'un contrat explicite (Bonniol, 1986, b). Dans cette expérience de la théorie sur le terrain se joue la résistance de la dite théorie à se donner des actes qui lui soient pertinents. C'est parce qu'il y a prise de risques qu'on pourra ensuite parler de *résultats de la recherche* et pas seulement et uniquement en termes de validation [106] d'hypothèses (ou de ce qui en tiendra lieu) mais bien plus gravement en terme de validation des croisements de référentiels théoriques. La théorisation sera ainsi mise en doute par la faisabilité et concrétisée (ou re-conceptualisée) par la pragmatique des professionnels avec qui la recherche peut ainsi avancer vers une connaissance en actes : "Le réductionnisme propre à l'idée d'une science unitaire, nous semble renaître à chaque fois qu'on privilégie la science achevée sur la science en actes : les lois internes du discours semblent en occulter non seulement les conditions de production, mais surtout l'intention de connaissance. L'incessante tension du travail de l'intelligible s'abolit dans la linéarité de l'exposition." (Berthelot, 1990, p.147). Tandis que là, il s'agit forcément, dans le produit de la recherche (le texte de la recherche, le compte rendu scientifique), d'une *exposition en boucles* : l'expérience de terrain se bouclera sur la théorie dans la partie "problématique herméneutique" qui en fera l'analyse critique. Cette

[105] ainsi la thèse de Boutinet sur le projet (faite il est vrai en anthropologie et pas en SdE) est prototypique de ces échafaudages conceptuels qui ne se donnent pas les moyens de se confronter à un terrain.

[106] qu'on ne confondra pas avec la seule vérification

<<<

exposition de boucles dépliées sollicite sans doute des compétences de lecture (plus encore que d'écriture) du produit que la linéarisation ne demandait pas.

Mais alors le chercheur qui construit des complexes à étudier peut être victime de plusieurs illusions. D'abord en confondant l'utilisation possible de tous les modèles existant avec l'oecuménisme qui les rendrait indifférents mais cela est affaire de vigilance et de soupçon. Ensuite, plus grave est de se retrouver faisant du complexe un grand tout unificateur/intégrateur à l'intérieur duquel viendrait se collationner les autres "paradigmes" comme emboîtés dans un puzzle qui pourrait enfin prétendre donner l'ensemble de la figure jusque là défigurée par l'incomplétude des modèles précédents.

2,3,4 Conclusion sur les modèles : le manque et le fragment

Dans le symbolique lacanien, l'intuition du "miroir", constitutive du sujet, comme "unification dans une représentation globale de ce corps-être jusque là morcelé, fragmenté [...], cette intuition constitutive de la personne du sujet, va être significative de l'absence, et par conséquent *du manque*, scellant le caractère indissociable de la béance du désir, de la Mort et de l'existence. " (Ardoino, 1985, b). L'entreprise scientifique se donne trop facilement à voir comme un déni de ce manque dans la construction de ses objets comme des Touts. Le scientifique a lui aussi à "apprendre à jouer convenablement de sa structure plutôt que de se contenter d'en être joué" (Ardoino, 1985, b). *L'illusion du Tout que l'on confond avec le besoin de limites*, n'épargne pas ceux qui veulent travailler "dans" la complexité.

Plus généralement, la sémiose est frappée de manques :

> 1994 : "on ne saurait rendre compte de la sémiose sans en appréhender les manques sous quelque forme qu'ils se présentent à l'expérience : le non dit, l'interdit, le tabou, l'ineffable, l'indicible, le secret, l'énigme...
>
> SIBONY, D. "Le «complexe» de l'inconscient", *Les théories de la complexité - autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991 - p. 358 - 359 : "...si on se réfère au "complexe" au sens géométrique d'un espace en formation de dimensions croissantes, on dirait que les points de rencontre entre le champ symbolique de l'inconscient et celui du hasard organisateur, ces points de rencontre sont plutôt des correspondances ou des résonances entre des points extrémaux des deux *complexes* en question [...] Toujours l'inconscient apparaît comme une frontière en perpétuelle effervescence et changements de niveaux de langage, vaste frontière entre la

<<<

dimension de l'altérité pure (de l'*autre*) et celle de ce qu'on peut appeler *la lettre*. [...] dans la dimension symbolique il y a le don et la transmission d'un retrait plutôt que l'articulation d'un trait de plus.

[...] ce trou du langage donne lieu à un supplément de lien, à des nodalités supplémentaires, à l'introduction de "lettres" supplémentaires dans l'alphabet déjà-là. [...] En théorie des nœuds et des groupes, il est connu qu'une nodalité supplémentaire se traduit dans la présentation du groupe par quelques lettres et quelques identifications de plus.

Ainsi, plusieurs des notions qui sont associées dans la définition des systèmes à cette idée centrale de "tout", (finitude - plénitude - vision globale - absence d'interrogation - engrammation de signaux codés) constituent un obstacle épistémologique lorsqu'il s'agit de penser le symbolique, entraînant une réduction des processus à leurs aspects réifiables, systémisables, le structuralisme nous en avait déjà montré les pièges. Le symbolique, c'est justement ce qui n'est pas épuisé par ses attributs.

En particulier, le renvoi symbolique relève d'une *triple incomplétude* :

-le *manque* du sujet, c'est à dire la disjonction des intentions (figure de l'autre, de l'altérité radicale), c'est l'incomplétude fondatrice de la symbolisation ;

-l'*absence* de l'objet, qui n'est pas "amalgame" clos d'impressions sensibles, mais "point de fuite" évoqué par ces impressions à "l'intérieur" du processus de symbolisation ;

-l'*interrogation* comme incomplétude du sens, qui émerge de la disjonction des interprétations." -- [107]

"Cela suppose un repérage au coeur de la complexité des investissements affectifs dont est continuellement chargé le réel. Ce repérage, pour devenir explicite, doit toujours faire l'objet d'un travail critique. Il faut retrouver une forme de distanciation à partir d'un dispositif" (Ardoino, 1985, b). Cette distanciation se déroule autour de la compréhension de ce que Lerbet nomme "l'incomplétude" et qu'il lie d'une part aux "hiérarchies enchevêtrées" : "Ces niveaux laissent la place à une incomplétude aussi bien pour la personne elle-même que pour ce qu'elle exprime subjectivement : la chaîne sans fin des réitérations émergeantes ne parvient pas fondamentalement à la faire disparaître" (1995, a, p. 142) et d'autre part à la logique conjonctive : "trouver une lignée cognitive fondée sur la pensée conjonctive qui requiert l'incomplétude inhérente à la vie comme à la cognition et à la science " (p. 164).

Mais le manque dont il est ici demandé de "tenir compte" n'est pas un manque qui se comblerait, sinon à le confondre avec un trou ou un creux. Le

[107] Vial et Clozel, 1994

<<

trou est la figure du manque dans une logique de contrôle, le vide la figure du même manque dans la logique du Reste. Le concept de manque permet l'articulation des deux. En ce sens, le manque est une *interrogation* du sujet qui va essayer de le colmater et qui échouera toujours à supprimer le vide, aussi longtemps que le sujet se *questionne :* le manque est en lien avec l'auto-évaluation comme articulation d'un auto-contrôle et d'un auto-questionnement. Le vide appelle à la quête de ce qui pourrait le combler, alors "le sens α *à voir* avec les manques qu'un sujet ou une collectivité cherchent à combler. Ce sont des manques ou, pour mieux dire, des creux liés à l'incertitude générée par l'auto-consistance qui empêchent de tout lire ou de se lire entièrement, à découvert, "en pleine conscience" (Lerbet, 1995, α, p. 63) mais cet effort échoue toujours, comme pour la dialectisation, la réponse fait naître une autre question, le comblement fait apparaître une autre trouée, c'est le processus même de la recherche, cette "totalisation en cours" (Sartre) [108].

Ce vide (qui n'est pas néant) est aperçu d'abord par le sujet dans la conscience de son ignorance : le vide se donne d'abord comme désir de connaissance et donc comme sensation d'ignorance. Savoir, c'est savoir qu'on ne sait rien, le manque ici est ce qui fait de la connaissance une spirale qui aspire le sujet à toujours plus de culture. Le recours à la symbolique en est un signe. L'objet complexe est frappé de manque, c'est-à-dire qu'il comporte de l'inconnu, du non encore su, (le non su est bien "inhérent aux savoirs" (Lerbet, 1995, a, p. 58) ; ce qui fait dire à certains que la complexité d'aujourd'hui sera la simplicité de demain, ce qui peut être le cas mais à condition d'ajouter qu'un insu ou insoupçonné, ignoré d'aujourd'hui pourra alors devenir un complexe pris dans le cercle herméneutique : le complexe ne se tarira point.

Mais ensuite plus que l'inconnu, le manque est constitutif du sujet psychanalytique et de la personne et donc du monde tel que nous y sommes, le manque comme désir n'est pas à combler, le manque ne se comble pas, le complexe ne se liquide pas comme un fond de commerce :

---

[108] cité par Ardoino : "il s'agit beaucoup plus, dans le cas qui nous intéresse (les SdE), d'une totalisation en cours (au sens sartrien du terme) que d'une totalité" (1991, p. 176)

<<<

assumer la vacuité, c'est le deuil central en évaluation, en formation comme en recherche. Ce n'est donc pas la pensée conjonctive qui imposerait ce deuil (Lerbet, 1995, a, p. 45), mais la structuration même du sujet-au-monde, de l'humain. *Le Tout n'est pas seulement une "clôture logique" (Lerbet, 1995, a, p.29), c'est une illusion, l'illusion d'une réduction scientifique nécessaire pour ancrer le dicible.* Le tout est de ne pas en être dupe. L'illusion alors devient un jeu. [109]

> 1993 : "*Du sens comme vide*
>
> La pensée par triades permet de trouver du sens mais la quête de ce sens n'est que partie remise. L'évaluation (comme concept, en soi, hors de toute actualisation, comme un des objets virtuels des sciences humaines) est de l'ordre du sacralisé, le Sens du monde y coïncide avec la Valeur, ce qui est le propre du Mythe. L'évaluation est une "hiérophanie" (Eliade, 1965, p.17), une manifestation du sacré.
>
> L'évaluateur focalise le lien au sens, donc au cosmos, il attire et répulse. Evaluer, c'est évoluer dans une phénoménologie du sacré, qu'on ne confondra pas avec le religieux ; car, on sait que quand le sacré se donne sous la forme du religieux, c'est toujours par l'établissement d'une bureaucratie, d'une institution hiérarchique, d'un "appareil" (Morin, 1977, p. 239) ; les adeptes (novices) eux-mêmes réclament de servir l'Ordre, le plein." -- [110]

Enfin le vide est la caractéristique principale de l'objet de la recherche, de l'objet que la recherche construit comme un complexe, parce qu'il n'est ni un Tout (critère de cohérence), ni a fortiori un plein (critère d'exhaustivité [111]). De ce fait, il faut insister par les temps qui courent sur l'idée que la cohérence n'est pas un critère suffisant de la scientificité en SdE et que la pertinence des constructions fragmentaires que le chercheur donne à voir est privilégiée, pertinence de l'objet aux pratiques qu'il permet

---

[109] ce jeu a à voir avec les dessins d'Escher, les Prisons de Piranèse, les décors pliés en volutes et courbes dont on oublie souvent qu'ils ressortissent d'une esthétique baroque du *vertige*.

[110] *L'auto-évaluation dans la formation*, annexe n°4

[111] lequel n'est pas le critère de la scientificité, on peut toujours "coincer" quelqu'un sur une référence qu'il n'a pas. L'indicateur usuel (le nombre de textes dans la bibliographie utilisée) est fort discutable, le nombre ne permet pas d'induire quoi que ce soit sur la qualité du montage des références entre elles. Exiger qu'une thèse comporte deux cents références est magique, cela ne veut pas dire que ça ne parle pas quelque chose d'intéressant : l'exigence est en fait sur la lignée qu'on se donne et sur le pluriel des référents utilisé ; le critère est de pluralité, pas d'exhaustivité.

<<<

d'expliquer-comprendre-interpréter. L'objet se donne à voir par fragments [112], il faudra toujours que la lecture-écriture du texte de recherche s'approche du travail de l'archéologue qui recolle les tessons et suppute les lacunes. Il ne s'agit pas de compléter l'objet mais de construire une vision d'ensemble plausible en rapport avec ce que le lecteur sait de la pratique étudiée.

Ensuite, ce sont ceux qui reprennent l'objet à leur usage (qui en font une référence) qui reviendront sur sa forme et la discuteront. La restauration des oeuvres d'art est de nos jours réversible, on peut la reprendre, c'est une lecture qui comme toute lecture est créative. *L'objet de recherche n'a pas de vie en soi, en ce sens il n'est pas vrai, il est proposition, transition.*

L'objet de recherche n'est pas intéressant parce qu'il est cohérent [113], il est lui-même dépendant du projet de la recherche, de la perspective choisie sur la pratique désignée. On est loin de l'idée reçue que la méthode permet la scientificité. La méthode choisie par le chercheur (expérimentale, ethnométhodologique, ethnographique, historique...) n'intervient que pour mettre à l'épreuve d'un terrain la problématisation théorique de l'objet de recherche, pour *le mettre en risques.* Ce n'est donc qu'une étape dans la construction de l'objet de recherche et qui n'est pas plus déterminante que les autres (la méthode ne prouve rien, *elle accuse*, elle fait voir).

La méthode cède de l'importance au profit de la référence et des modèles.

---

[112] Deleuze & Gattari (1991) parlent des concepts comme de "totalités fragmentaires, pas puzzle mais plutôt mur de pierres sèches (p. 28) "qui ne s'ajustent pas les uns aux autres, puisque leurs bords ne coïncident pas." (p.38)

[113] "le problème de la philosophie est d'acquérir une consistance, sans perdre l'infini dans lequel la pensée plonge [...] donner consistance sans rien perdre de l'infini, c'est très différent du problème de la science qui cherche à donner des références au chaos", cet énoncé, Deleuze & Gattari (1991), si on lui applique la méthode qu'a utilisée Clozel dans sa thèse, dite de "transfert" peut être traduit en : *"le souci de la recherche en SdE, c'est de construire des objets consistants sans perdre l'infini dans lequel le sujet comme l'objet plongent : donner consistance sans perdre de l'infini, c'est très différent du problème de la science qui se calque sur les sciences de la nature et qui cherche à donner des éléments de réalité à l'incompréhensible ou à l'inconnu de la matière ou de la vie"*

<<

3 Méthodologies et domaines de recherche : problématiser la méthode

3,1. Situer l'objet de recherche

3,1,1. Les frontières de l'objet de recherche

L'objet de recherche en tant que savoir construit sur des pratiques et mis à l'épreuve d'un terrain [114], se soumet aux propositions de Ricoeur pour "donner un sens acceptable au couple science- idéologie" :

"1° proposition : tout savoir objectivant sur notre position dans la société, dans une classe sociale, dans une tradition culturelle, dans une histoire, est précédé par *une relation d'appartenance* que nous ne pourrons jamais entièrement réfléchir" : l'objet ne relève pas d'une Objectivité

"2° proposition : si le savoir objectivant est toujours second par rapport à la relation d'appartenance, il peut néanmoins se constituer dans une relative autonomie. En effet, le moment critique qui le constitue est fondamentalement possible en vertu *du facteur de distanciation qui appartient à la relation d'historicité.* [...] la distanciation, qui n'est pas seulement distance temporelle [...] mais mise à distance positive ; il appartient à la condition d'une conscience exposée à l'efficace de l'histoire de ne comprendre que sous la condition de la distance, de la mise à distance [...] toute mise à distance est [...] mise à distance de soi, distanciation de soi à soi-même" : l'objet ne relève pas d'une Subjectivité

"3° proposition : si la critique des idéologies [...] peut s'organiser en savoir [...] ce savoir ne peut devenir total : il est condamné à rester savoir partiel, *fragmentaire*, insulaire ; sa non-complétude est fondée [...] dans la condition originelle et indépassable qui fait que la distanciation est elle-même un moment de l'appartenance [...] oublier ce lien initial, c'est entrer dans l'illusion d'une théorie critique élevée au rang de savoir absolu. " (1986, P.329/331) : l'objet ne relève pas d'une Totalité.[115]

---

[114] On a vu que la recherche en SdE ne part pas de l'observation du réel, la théorie se greffe sur le "sens commun", la problématisation remplace l'observation

[115] d'une Totalité close, en être averti permet de passer à une "totalisation ouverte et signifiante" (Ardoino, 1977, p.63)

<<

De ces trois traits caractéristiques on peut conclure avec Ricoeur encore : "rien ne nous est plus nécessaire aujourd'hui que renoncer à l'arrogance de la critique et mener avec patience le travail à jamais inachevé de la mise à distance et de la reprise de notre substance historique" (p. 331). C'est le sens de la méthodologie, ce discours sur la ou les méthodes utilisées, de risquer une mise à distance sans perdre notre ancrage historique, dans la temporalité et la tradition. Est-ce à dire que l'objet de recherche n'a pas de frontières ?

3,1,2. Assumer les limites

Rappelons le débat Dupuy-Morin dans *Ordres et désordres* sur la question de savoir si "la démarche simplifiante et mutilante" aura ou non "toujours le dernier mot" (1990, p. 247). Dupuy avance l'existence d'un "méta-niveau inviolé", "hiérarchie pure de toute boucle", "où se manifeste la signature de l'observateur". Ce "méta-niveau où siège l'observateur, ce n'est pas le point de vue absolu d'où le regard embrasse la Totalité, c'est au contraire le plan de coupe arbitraire par lequel la démarche scientifique mutile le monde, parce qu'elle n'a pas le choix de faire autrement" (p. 244). Dupuy en appelle alors à "une démarche scientifique qui mutile mais qui le sait" (p. 245).

Ce n'est pas une différence d'opinion mais une différence d'ancrage : Morin défend *la pensée du monde*, alors que Dupuy défend *une pensée de la démarche scientifique* et se place, lui, "à l'intérieur de l'entendement scientifique" pour nier "la possibilité d'une véritable dialectique, approche non mutilante de la totalité". Or s'il se place "à l'intérieur de", c'est qu'il a déjà opéré une coupure, l'isolement d'un tout qu'il appelle "démarche scientifique", alors que c'est précisément cette clôture que Morin refuse de penser comme isolée de ses contraires.

Autrement dit, si Dupuy peut dire que "la science du complexe, pas plus que la science traditionnelle, n'échappe [...] à la nécessité de se donner des fondements (ce qui implique une hiérarchie)" (p. 250), c'est parce qu'il joue le jeu taxonomique en posant l'existence d'une science pensable en soi, coupée de la pensée du reste du monde. Ainsi le méta-niveau inviolé n'est tel que pour ceux qui ont délimité un Tout et s'y tiennent, enfermés. Morin refusant cet intérieur, pour parler de la pensée en général, peut alors laisser tourner la boucle entre simplicité et complexité.

<<

le dessin, quand on s'imagine dans le personnage représenté, et pas dans le dessinateur-observateur, lorsqu'on participe du dessin, l'oscillation est plaisir, il ne s'agit plus de confusion mais *de glissement, de passages, de pluriel* : on entre dans la boucle et on joue et à l'englobé et à l'englobant. Alors, il n'y a pas de méta-niveau. Ce plaisir esthétique peut être aussi le plaisir de l'exercice scientifique.

Ce que Dupuy n'accepte pas pour le dessin, il l'a accepté pour la science. Qui est le créateur de la science ? Dupuy se garde bien d'y envisager "le vide nécessaire de la signature" (p.243). Alors que si la science est aussi signée, si on n'oublie pas qu'elle est faite par des sujets, *le "méta-niveau" n'est que l'illusion librement consentie d'un point de vue extérieur qui permet de poser un intérieur et d'entrer dans la boucle, d'en jouir* : alors, pour la science comme pour la sagesse, "ces fondements" (dont on a vu qu'ils étaient nécessaires) "seront toujours relatifs et arbitraires, toujours à reprendre, et c'est le propre d'une nouvelle méthode que de faire face au savoir de cet arbitraire sans chercher à s'y soustraire " (Dupuy, p. 250) : *ce sont des limites et non plus des réductions mutilantes.*

Des limites posées comme relatives, arbitraires, parce que signature de celui qui construit le champ mais qui permettent justement le dicible et l'intelligible. Ce qu'on a gagné sur la "science traditionnelle", c'est la perte d'une illusion : croire que l'en soi est vrai, parce que pouvant permettre au chercheur de se situer en "méta", "au-dessus". Il n'existe donc pas de méta-niveau "inviolé", pure idée, pur espace de contrôle d'où un démiurge tirerait les ficelles et poserait les pièges du Reste. Mais il n'est pas de discours scientifique possible sans passer aussi par le recours à ce lieu de l'en soi pour auto-légitimer l'existence même du scientifique. L'explication, la théorisation, l'abstraction, la simplification n'est pas finale, elle est un détour nécessaire, dans la dialogique entre les contraires (véritable dialectique) et dans la récursivité (processus de conceptualisation) avec le comprendre.

Ainsi plutôt que de parler de "réduction scientifique de l'objet", on parlera de *construction scientifique de l'objet par l'acceptation de limites* : l'objet de recherche est issu d'une pratique déterminée, contextualisée par une

<<

Institution (passage de l'Apprendre à l'apprentissage (chapitre I) ; il est porté, incarné par des personnes, dans une Histoire ; or :

- Le sujet concerné par la recherche (chercheur ou partenaire) n'est pas le tout de la personne (chapitre I)
-Le sujet est soumis à des normes d'ordre syntaxique qui organisent localement le texte de la recherche (les problématiques successives architecturent le produit de la recherche et communiquent l'évolution de la problématisation) (chapitre II).
-Le sujet est soumis aussi à des surnormes paradigmatiques (chapitre III)
-La rationalité comme limite à l'intelligibilité du discours scientifique exclut le poétique, le canalise et l'exploite (Chapitre I).
-Au carrefour entre normes et surnormes, les modèles de pensée conjugués aux registres de pensée disponibles formatent le discours scientifique en imposant *un champ d'étude* : des objets de travail, des catégories (la notion de système ou de structure) et des liens stables (la fonction que le système doit remplir, les universaux que le structuraliste doit mettre à jour.) (chapitre III).
-Prenant les modèles existant, le chercheur prend aussi des repères dans les critiques qui en ont été faites, et il considère aussi la figure identificatoire que le modèle a imaginé car il n'échappe pas non plus aux "topos" et aux "logos" d'un imaginaire au travail dans le scientifique. (Chapitre III).

L'acceptation de ces limites est fondatrice de la distanciation et de l'analyse critique sans lesquelles il n'est pas de recherche. Il y a dans la limite ici, comme dans les usages langagiers phatiques, ailleurs, un exercice du voile : "ce qu'il nous faut regarder en face, c'est que le voile (avec ses effets d'illusions), nous ne pourrions vivre sans lui. Il s'agit donc de prendre au sérieux le superficiel, l'écume de la quotidienneté, la zone de tout ce qui vient conjurer l'insupportable surgissement du réel, tempérer ou masquer la violence en marquant l'indexation des rapports de places sur une loi, ou sur une figure de la loi : l'espace où sont produites et circulent des médiations dont la texture mêle le symbolique à l'imaginaire, et desquels le sujet tire le plaisir de s'aliéner en un moi, à travers une relation tempérée à l'autre" (Flahaut, 1978, p.154) : ôter ces

<<<

limites au scientifique, c'est regarder la vérité en face et ne plus voir rien de dicible. Il faut à toute parole un horizon borné, pour qu'elle s'y déploie et même essaie de le transgresser [116]. Il est seulement ici revendiqué que le voile se fasse draperies et qu'on y puisse sentir le sujet qui les habite. *I panni che vestono le figure debbono mostrare di essere abitati da esse figuri.*

De même, les référentiels disponibles (dans la psychologie, la philosophie, la sociologie ou l'histoire de l'art, etc) parce qu'inscrits dans des disciplines ayant une histoire et une tradition, apportent ces surnormes sous forme de postulats, de méthodes de recherche figées dans des démarches explicites et des techniques (algorithmes d'utilisation d'outils).

3,1,3. Distinguer champs théoriques de l'objet en SdE et disciplines référentielles utilisables par le chercheur

Il semble important de ne pas confondre *les champs théoriques* avec les *disciplines référentielles* : que les chercheurs en SdE ne soient pas uniquement capables de parler philosophie ou psychologie ou sociologie est une chose. Le pluriel des références, l'utilisation de références théoriques et méthodologiques empruntées aux disciplines connexes est un premier palier ; la reconnaissance de champs constitutifs des SdE comme des champs théoriques de recherche à part entière en est un autre.

La sociologie, par exemple, n'est pas une théorie, elle est aussi un lieu de débats pluriels qui ont donné des théories. Elle n'est pas non plus une méthodologie, elle présente des méthodes de recherches (qu'on pense au scandale que représente encore l'éthnométhodologie) : le chercheur en SdE peut y puiser des ressources et théoriques, et méthodologiques, des références (chapitre III). Son travail consistera principalement à ne pas

[116] c'est la présence du tiers "travaillée constamment par deux mouvements contraires : d'une part, un mouvement de limitation qui contraint chacun à ne se réaliser qu'à travers quelque chose de défini ; d'autre part la visée de complétude qui pousse à déborder ces limites", et Flahaut continue en assimilant ce processus à "un équilibre incertain entre la castration symbolique" et " la restitution imaginaire " d'un "ombilic de remplacement" (pp.162/163)

confondre références et préférences. Toute autre discipline connexe peut donner lieu à des références.

Le consensus n'est pas donné non plus et encore moins sur les champs théoriques propres aux SdE. Il semble qu'il faille partir d'une analyse du champ étudié : les praxis relevant de l'éducation. Identifier les dimensions repérables dans ces pratiques dont le projet est l'éducation devrait permettre d'en déduire les champs théoriques des SdE.

3,1,3, 1 Les dimensions de la formation, une situation surnormée

Il s'agit donc ici d'analyser les pratiques éducatives et la praxis de formation pour constituer un "univers de repérage" (Bailly, 1995, p.399) aux SdE. La formation est ici un terme générique pour désigner l'ensemble des situations construites dans des institutions qui affichent la mission de faire apprendre, donc qui se veulent "éducatives". A ce titre, les situations d'enseignement sont des situations particulières de formation : des formations d'enfants ; les situations de formations d'adultes en sont d'autres, contextualisées différemment. En revanche, il reste discutable que la famille soit considérée comme une Institution et qu'on puisse étendre les problématiques d'apprentissage à la vie quotidienne. Cela paraît hors champ.

L'institution est une donnée de départ, fondamentale, qui va formater toute la situation. L'institution n'est pas seulement un cadre législatif, elle est dans les têtes. Les théories de l'apprendre ne se soucient jamais de l'institution, elles survalorisent l'individu. Avoir affaire à des apprentissages, c'est-à-dire à de l'apprendre dans une institution, c'est être dans une situation particulière où certaines conditions de réalisation sont imposées. Le temps est compté, le nombre d'étudiants fixé, le matériel restreint : il ne s'agit pas de brancher l'étudiant étudié a dix ordinateurs pour avoir des traces de ce qu'il fait. Le professionnel de l'éducation (formateur, enseignant, cadre [117] et soignant [118]) ne peut pas se livrer à cette débauche technique que les

[117] l'encadrement peut être considéré comme comportant inévitablement une dimension d'éducation des "encadrés", à côté d'autres missions plus comptables, le cadre doit assumer une fonction formation.

[118] en effet, le soin est de plus en plus considéré comme une éducation à la santé.

<<<

études expérimentales utilisent. Ce professionnel est dans une institution et a affaire à des personnes précises, situées dans une histoire, et personnelle et sociale, situées dans un projet de réussite, dans un projet à réussir dans cette institution qui impose ressources et contraintes pédagogiques. Il est dans le cadre très précis des *apprentissages provoqués.* L'éducateur ou le formateur est sommé de faire apprendre, de faire réaliser des tâches institutionnalisées, dans des pratiques institutionnelles. Il est toujours, en un sens, dans une épistémologie behavioriste puisque les apprentissages auxquels il s'intéresse sont tous des apprentissages réalisés dans, avec et par l'imposition de règles, de normes, de valeurs et de finalités par l'institution : c'est en somme un conditionnement, dans la mesure (triviale) où on n'est pas libre de faire n'importe quoi [119]. L'épistémologie constructiviste qu'on invoque un peu partout comme une formule magique pour cautionner des pédagogies dites actives, oublie qu'on est dans des institutions où l'apprentissage est obligatoire. Précisons que si l'élève construit par lui-même la connaissance, *c'est en réaction aux conditions* que le formateur installe et que l'institution lui permet d'installer.

Le formateur comme le formé sont enfin, *soumis à une politique de formation* qui oriente un projet éducatif préconisé, auquel le formateur est sommé "d'adhérer". L'éducateur est soumis à des textes officiels, à des injonctions dites pédagogiques, à un "projet" institutionnel, bref à une commande d'éducation.[120]

L'institution, la provocation, l'impulsion des réactions de celui qui apprend et la politique de formation sont trois paramètres prioritaires en SdE. Le formateur doit dérouler son projet d'éducation dans des situations où agissent un certain nombre de *surnormes.*

Quatre paraissent fondamentales :

- la commande institutionnelle (l'ensemble des textes officiels en est un indicateur)

---

[119] l'un des problèmes est justement de s'affranchir suffisamment de ce fantasme de l'institution castratrice pour interpréter les textes officiels

[120] voir le DESS de Magnin dirigé en 1995

<<

- les référents disciplinaires (régissant le corps des contenus de la formation, plus ou moins organisés en "disciplines")
- les modèles et les théories que le formateur utilise : ses options sur la formation
- l'inscription paradigmatique ; le paradigme préférentiel dans lequel le formateur se situe : plutôt dans le rationnel ou dans la pensée magique, du côté du chiffre ou du poème.

Donc quatre origines de normes qui agissent et qui sont interreliées ; elles ne se juxtaposent pas, elles jouent ensemble.

Ces surnormes sont en lien avec trois dimensions de la pratique éducative :

> 1994 : "arriver à combiner trois dimensions à l'oeuvre dans l'acte de formation : les dimensions didactiques (qui se focalise sur les contenus propres à une disicipline d'enseignement), évaluative (qui pose les questions du sens pour les acteurs, de ce qui est enseigné) et pédagogique (qui gère l'espace et le temps contraints, de la formation) [121].

auxquelles il est important d'adjoindre *une quatrième dimension* attachée aux acteurs cette fois : l'importance de la manière dont leur référent professionnel est par eux communiqué. Cette quatrième dimension fait passer de la pratique décrite à la compréhension de la praxis de formation. Le formateur a un projet qui n'est pas réductible à didactique, évaluation et pédagogie. Sa culture, ses options, ses références sur l'intelligibilité du monde constituent un autre pôle qu'on va appeler d'un terme générique "épistémologie".

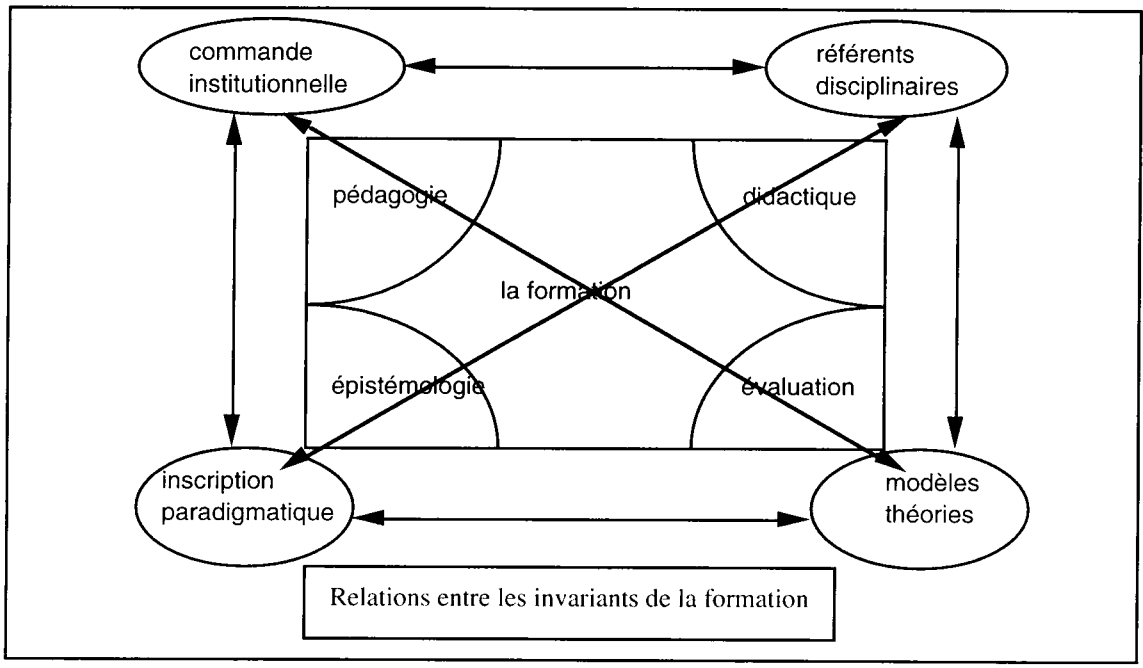
> 1993 : Les invariants de la formation.
> Il semble important de penser, de concevoir, de construire symboliquement l'apprentissage, (y compris quand la mission consiste à mettre en présence d'une didactique), d'abord comme une formation (d'enfants ou d'adultes) et jamais d'abord comme une simple instruction, (une transmission de contenus, un seul enseignement de savoirs donnés à apprendre ou donnés à voir, si on est dans l'information. Ces projets de formation-là pourraient être à la rigueur l'objet de formations informatisées).

---

[121] Préface à Gonnet & Corriol, annexe n°2,2,1

<<

Ce qui ne veut pas dire que, dans les formations prenant en considération la parole, les contenus devraient être rejetés à l'arrière plan : c'est le point de vue sur eux qui change, non leur place, ni leur importance. Les contenus didactiques, issus des référents disciplinaires, sont alors des connaissances-outils pour réaliser des produits, réalisations sur lesquelles on a des objectifs visés *aussi* en termes de promotion de la personne professionnelle ou scolaire. C'est bien dans un des champs particuliers des pratiques sociales, un champ de savoirs, une discipline, une didactique que les critères de cette formation s'exercent mais "La formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur sur un "formé", malléable, recevant passivement la forme que lui imprime le formateur" (FERRY 1983 p.37). -- [122]



Relations entre les invariants de la formation

C'est une structure qui s'actualise différemment selon les contraintes d'exercice, selon l'évolution du sujet formateur, selon la dynamique du groupe de formation : un réglage comme la focale de l'appareil photo qui va donner à chaque fois des dispositifs différents.

[122] *L'auto-évaluation et la formation*, annexe n°4

En effet, si la formation ce n'est pas imprimer une forme mais une situation permettant *d'advenir à la forme*, le fait d'aider à advenir implique que la forme n'est pas pré-existante et que le formateur ne la possède pas d'abord, a priori. C'est la formation elle-même qui crée, qui organise une connaissance : c'est une adventure, comme la recherche. Or la définition la plus courante aujourd'hui encore, c'est que former ce serait transformer. Le danger est alors d'émettre un discours marqué par le fantasme démiurgique du formateur omniscient, planificateur et programmateur de l'avenir de l'autre (L'élève sera capable de...). C'est se prendre pour le grand transformateur de l'autre. La fonction de l'évaluation est liée au modèle de la formation qu'on véhicule, et dans ce modèle, le statut fait à l'Autre est déterminant [123]. Le formé a mieux à faire que de se laisser transformer, il a à inventer sa forme. Pas seul, bien sûr, on ne se forme jamais seul, isolé : l'humain a besoin des autres pour advenir.

3,1,3,2 Le scénario de sens commun

Ce n'est qu'une structure qu'on rencontre dans la pratique sous la forme de cas de variance. Une certaine catégorie de formateurs vivent cette structure d'une façon particulière ; ils l'actualisent à leur façon :

La pédagogie existe dans la mesure où elle est définie par le flou des notions de "relationnel" et de "motivation" : un art.

La didactique devient primordiale car elle est la confection puis la présentation des savoirs de la discipline : on parle de "transmission des savoirs". Pour que les savoirs crus vrais, objectifs, encyclopédiques, scientifiques, savants puissent être intériorisés, on va les pré-mâcher, les dogmatiser : leur inventer une pureté qu'ils n'ont nulle part ailleurs ; le formateur se croit obligé de "didactiser" le savoir en une "doxa scolaire" (Manesse, 1993).

L'évaluation confondue avec la mesure est au service de la vérification de l'acquisition des savoirs didactiques, par là-même, "l'évaluation formative" se retrouve incluse et immergée dans "les pédagogies" (Halté, 1992).

---

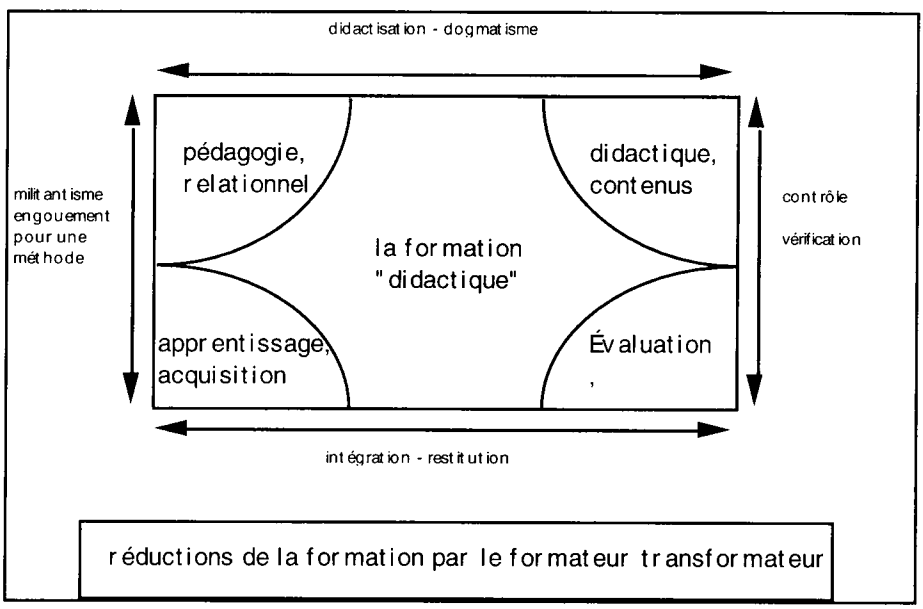
[123] Etude pour le Ministère de l'Agriculture, p.51, annexe n° 3 ainsi que Besnard, G., maîtrise dirigée en 1995

Et la dernière dimension va être appelée "apprentissage" mais ce qui est entendu par là, c'est l'acquisition- intégration des savoirs (l'un enseigne, l'autre apprend : on parle du "processus enseigner/apprendre").

Royal, le formateur va dire que sa mission est d'instruire [124], d'assurer l'acquisition des contenus, d'en contrôler l'intégration en jouant sur le relationnel pour faciliter cette intégration obligatoire appelée "réussite".

C'est la caricature de l'enseignement, du Daumier. L'éducateur devient soit un spécialiste des savoirs savants de sa discipline, soit un militant, partisan d'une méthode dite "pédagogique" qui va servir de liant, par exemple "la pédagogie active" ou "la pédagogie différenciée" ou "les ateliers de raisonnement logique" ou "apprendre à apprendre".

La formation n'est là qu'un jeu réglé, un contrat de contrôles continuels dans un aveuglement à l'épistémologie et aux effets de sens : c'est le fantasme des formateurs transformateurs de l'autre, dans une survalorisation délirante de la discipline enseignée.



[124] sur la pourtant nette opposition entre instruire et éduquer voir Ardoino 1978, ainsi que l'étude faite pour la MAFPEN de Montpellier, annexe n°3

Voilà un "système" complètement fermé, verrouillé par la cohérence. Tout converge vers l'apprentissage comme acquisition, tout tient ensemble parce qu'il y a escamotage de la dimension "épistémologie" : où est passé le formateur, où sont ses convictions ? Est-ce à dire qu'il n'en a pas parce qu'il est un expert, un savant, un rationnel, un technicien, un didacticien et qu'il ne se pose pas de problèmes existentiels ? Où est le fameux "apprenant" ? Vase, entonnoir vivant, réduit à une computation de savoirs vrais qu'il est sommé de substituer à ses "représentations erronées"... Dans ce contexte, poser *la question du sens* revient à faire scandale (Perrenoud, 1986, 1993, 1994).

> 1993 : Pour cela, on est conduit à reconnaître à *l'épistémologie*, comme lieu du projet de connaissance, une fonction égale en importance aux autres dimensions jusqu'à présent mentionnées. L'épistémologie est envisagée ici comme terme générique pour parler aussi des rapports à la philosophie (les rapports au sens de la vie), à l'anthropologie (à l'image de l'homme au monde) et à la scientificité (au statut de la Connaissance et du Savoir).
> Pédagogie, didactique, évaluation et épistémologie sont les invariants de la formation, les éléments du référentiel de la formation, tandis que les référents disciplinaires, la commande institutionnelle, les modèles, les théories et l'inscription paradigmatique, intériorisés ou internes aux partenaires, jouent le rôle de *surnormes de la formation* et constituent le référant du formateur. " --[125]

3,1,3,3 Conséquences pour la formation de formateurs

On ne saurait trop insister alors sur l'importance de former les formateurs a une culture professionnelle.

> 1995 : "Le problème du directeur d'abord, de l'équipe aussi, est bien de s'interroger sur ce qu'est *le projet du centre de formation* : instruire les étudiants, les rendre savants pour leur donner un label, un quitus, sachant qu'après ils apprendront le reste sur le lieu de travail : est-ce suffisant ? Que fait-on pour que les savoirs acquis puissent être transportés dans des situations nouvelles ? Impulse-t-on suffisamment l'exercice des *transferts*, des procédures au moins ?
> Plus généralement, quelles hiérarchies met-on en place, dans les dispositifs de formation, entre instruction et éducation ? On ne peut éduquer quelqu'un sans

[125] *L'auto-évaluation dans la formation*, annexe n°4

l'instruire, il ne s'agit pas de rejeter le technique et le savoir spéculatif, mais *l'éducation vise la promotion de la personne dans un métier particulier* ; alors que l'instruction a tendance à ne considérer dans cette personne que son intellect, qu'on réduit d'ailleurs par commodité de vérification, à la mémoire. Au lieu de multiplier ces tests et ces contrôles, travailler davantage la mise à distance par l'utilisation des théories comme détours, pour mieux comprendre.

Enfin pourquoi être si pudique dans la formation à propos du nécessaire *travail sur soi* qu'on doit faire pour se professionnaliser ? Pourquoi le taire ? Même si personne ne peut le faire à la place de l'autre, *un accompagnement* à cet inachevable travail est le propre de la formation.

De toutes manières, la question qui intéresse celui qui apprend est bien :"Quel est le sens de ces savoirs ?" Remonter des savoirs aux modèles théoriques dont ils sont issus, prendre de la distance pour analyser les pratiques. Ainsi on cesserait d'installer chez les étudiants l'idée que, dans l'institut, on leur apprend ce qu'ils appellent des "théories" (alors que ce ne sont que des savoirs spéculatifs déconnectés de la profession qui en donnent une image mécanique) et que, sur le terrain (des stages d'abord), on apprend la réalité, la vérité, le métier qu'ils appellent "la pratique". C'est un obstacle à la formation qui empêche tout travail d'appropriation des contenus. Faire comprendre que les modèles servent à la pratique ; que *le professionnel est celui qui a des références culturelles*, ce n'est pas celui qui est plus efficace, plus technique, le plus rationnel comme l'expert.

Etre formé à la formation :

Mais pour cela il faut s'autoriser à interpréter les programmes officiels au lieu de les prendre comme des listes fixes déjà ordonnées de simples savoirs. S'autoriser à les travailler dans le projet du centre de formation. Ce programme ne doit pas d'abord être "fait", il est une base de données. Sinon on se retrouve dans la caricature de l'enseignement où le seul souci est de "boucler le programme", comme on boucle une valise alors qu'on ne part jamais. *Former, c'est aider à advenir.* C'est à partir des contenus qu'on pose les problèmes du sens professionnel.

Ce travail d'interprétation est rendu difficile par le statut des enseignants-formateurs des Instituts de Formation en Soins Infirmiers : quand ceux qui sont chargés des cours ne sont que des intervenants, de passage, qu'ils n'ont pas le statut de formateur et surtout quand ils n'ont pas été formés à la

<<<

formation.... On parle de "métiers impossibles", il est des missions qui restent impossibles tant qu'on ne se donne pas les moyens..." -- [126]

C'est par la culture sur ce qu'est la philosophie, l'anthropologie, etc., que le sujet peut se remettre en question. On n'est pas formateur comme on est technicien, la formation n'est pas une technique, c'est un vécu. L'épistémologie ici recouvre l'ensemble des conceptions sur certains objets culturels que porte le formateur : des conceptions sur la vie [127], car l'idée qu'on a de la vie influe sur la façon d'organiser les apprentissages, cette idée est en lien direct avec un positionnement philosophique. De même, la conception que l'on a de l'homme (positionnement anthropologique), la conception qu'on ne peut pas ne pas avoir de l'intelligence (à chercher du côté des théories de l'apprendre) ; les conceptions qu'on a du savoir, de la science et du scientifique, (épistémologie proprement dite) puis la conception du corps ou du vivant (biologie, médecine, physique et chimie)... la liste n'en est pas exhaustive. C'est la constitution du référant du formateur qui est en jeu (chapitre III,1).

Ces conceptions portées par le formateur sont toujours combinées à des valeurs [128], ce ne sont que très rarement et partiellement des savoirs encyclopédiques récitables, ce sont davantage des convictions qui permettent de fonctionner. Ces objets sont en lien avec les quatre surnormes vues précédemment et sont influencés par elles.

3,1,3,4 Conséquences pour la dimension apprentissage

L'apprentissage est formalisable *sur un autre plan* parce que le projet d'apprentissage poursuivi ou réalisé dépend *d'une lecture* de cette structure : selon comment se combinent les quatre dimensions, on va avoir quatre projets d'apprentissage différents. L'apprentissage dépend donc de la combinaisons des quatre dimensions de la formation.

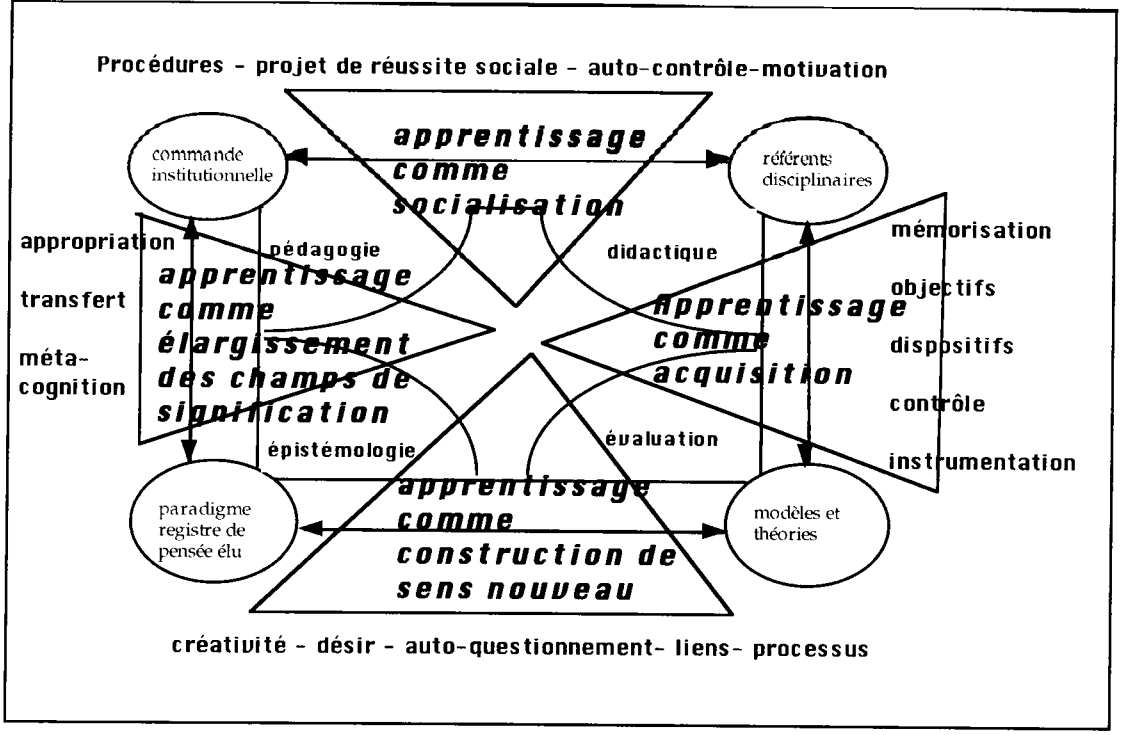
---

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

[127] en ce sens, la lecture de *La méthode* de Morin faite assez tôt dans la formation, est efficace

[128] Etude faite pour le Ministère de l'Agriculture, annexe n°3

<<



Les quatre projets d'apprentissage

- Premier projet : si ce sont les liens entre didactique et évaluation qui sont privilégiés, *l'apprentissage sera défini comme une acquisition,* lequel s'intéresse aux rapports entre les contenus d'un programme disciplinaire et un contrôle de cette acquisition. On y veut armer l'élève, le rendre savant en lui donnant des cadres logiques et des procédures en lien avec les produits attendus, des normes. Le formateur peut s'y préoccuper des transferts [129] de contenus et de procédures, des généralisations intra-disciplinaires, comme le permet le réinvestissement dans la discipline français préconisé dans les textes officiels. Les mots-clefs seront objectifs, dispositifs, outils, mémorisation.

- Le second projet se déroule entre didactique et pédagogie : *l'apprentissage y est d'abord socialisation* avec une prédominance de l'aide à l'acquisition de règles. C'est la normalisation dans une volonté d'aide (par exemple persuader qu'il faut apprendre l'orthographe pour trouver du travail). On va s'intéresser aux rapports entre procédures et produits mais dans un souci d'utilité sociale. Ce projet de réussite sociale peut prendre diverses

[129] la thèse de O. Thuilier que je dirige est dans cette articulation

formes : la dite "pédagogie de projet", en fait pédagogie de fabrication d'objets sociaux, le bachotage mais aussi le rattrapage, la remédiation, dans une lutte contre la reproduction sociale, dans le désir démocratique d'égalité des chances. Faire réussir les tâches, les produits, la manipulation des contenus. Le dispositif d'organisation totale de l'espace-temps de la formation prôné par le courant de l'évaluation formatrice est là. Le mot clef est motivation par la participation du formé.

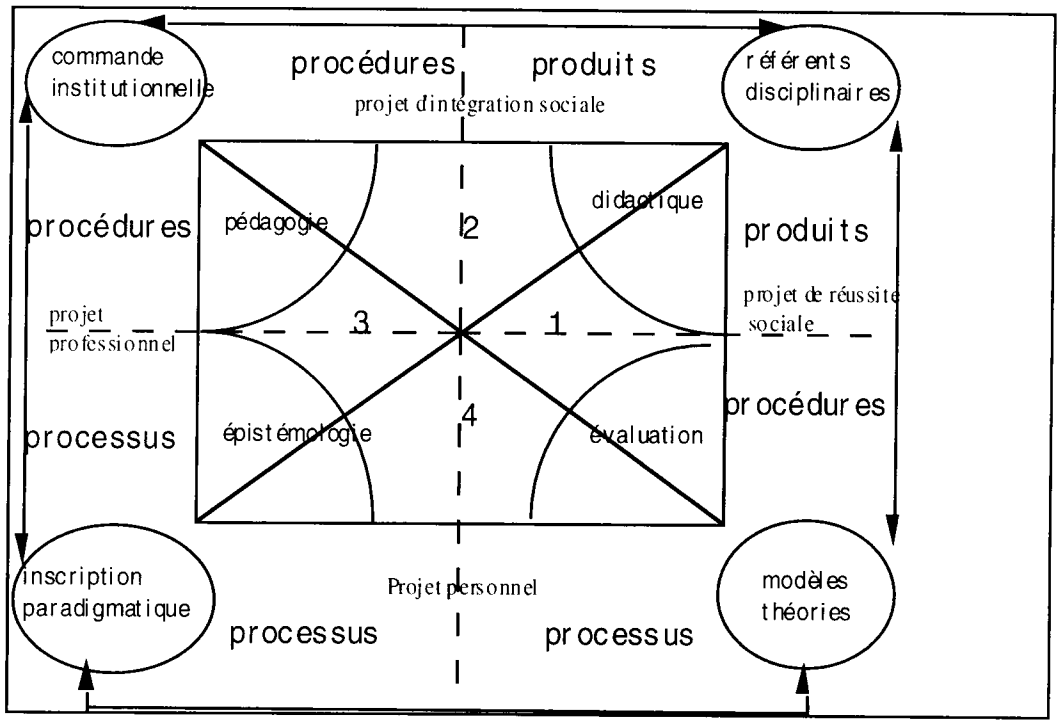
- Troisième projet, entre pédagogie et épistémologie : La problématique du transfert, liée aux problèmes de métacognition, vise *l'élargissement* de ce que Genthon (1990) a appelé "*les champs de significations du formé*". Le formateur veut que la personne se développe, qu'elle gagne en potentialité, qu'elle sache faire de mieux en mieux, de plus en plus de choses. Développement, maturation, promotion de l'épanouissement de la personne pour, par exemple, s'accorder à une culture de notre temps, élargir ses compétences. Ouverture du champ de vision, découverte active par l'utilisation des ressources de la réflexivité, de l'auto-contrôle. On va survaloriser ici le transfert mais comme mécanisme mental entre les compétences, entre les disciplines, entre les champs de références : c'est l'appropriation, dans la maîtrise de soi.

- Quatrième projet d'apprentissage : entre épistémologie et évaluation, *pour une construction de sens nouveau, dans le sujet, par le sujet, création de soi par les signes.* C'est le moins souvent mis en place, le moins parlé : l'apprentissage comme "émergence" de sens nouveau, création et régulation, élaboration du sens, priorité aux processus, à l'autorisation, l'altérité, l'auto-organisation, l'auto-questionnement... Les mots clefs sont désir, connexions, interrelations, réseaux, différences. Une centration sur la personne, la parole, la médiation, le travail sur soi.

Ces projets d'apprentissage sont présentés ici dans une progression du plus loin au plus près du Sujet. Or, ils sont tous, à des titres différents, intéressants mais basés à chaque fois sur la survalorisation de deux dimensions. Aucun de ces projet n'est bien sûr infamant, y compris le plus ordinaire, le premier, on peut cependant regretter que le dernier soit autant passé sous silence et qu'on oscille si souvent entre le second et le troisième.

<<

Puis, le formateur se préoccupant *du projet d'apprentissage poursuivi par le formé* (projet d'intégration sociale, de réussite sociale, de performance professionnelle ou de développement personnel), en utilisant les catégories de Bonniol (procédures-produit-processus), on voit apparaître d'autres caractéristiques, d'autres tendances attachées à ces quatre projets :



On comprend notamment que chaque fois que l'évaluation s'occupe des produits, elle entre dans une didactique. Ainsi les études en évaluation ont pu être marquées par une certaine imbrication avec celles relevant aujourd'hui de la didactique : évaluer des dispositifs en français, c'est travailler et en évaluation et en didactique. De manière générale, l'élection des tâches est un travail qui participe, et de l'évaluation, et de la didactique :

> 1996 : "Décider que l'entrée par l'analyse des tâches est incontournable induit immédiatement une large importance à la didactique (1). Classer les tâches de formation n'est pas une activité simple. En ce sens, et si on ne veut pas mélanger deux champs de recherches aussi contrastées que Didactique et Evaluation, la discipline Français requiert une épistémologie du complexe ou Evaluation et Didactique sont conçues en *récursivité*, c'est-à-dire que l'évaluation travaille la didactique qui travaille aussi, *en simultané*, l'évaluation [...] d'où la nécessité,