MICHEL VIAL

Modèles - Références - Méthodes

en Sciences de l'éducation :

l'articulation des contraires.

Evaluation, Recherche et Formation

Synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches
soutenue en juin 1997
à l'Université de Provence

A la mémoire de Michèle Genthon

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

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

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

[1] Deleuze & Gattari, 1991, p. 189
[2] Léonard de Vinci, 1510

Jury :

Yvan Abernot, Professeur, Université de Strasbourg, Sciences de l'éducation
Jacques Ardoino, professeur émérite Paris VIII, Sciences de l'éducation
Jean-Jacques Bonniol, Professeur, Université de Provence, Sciences de l'éducation
Samuel Joshua, professeur, Université de Provence, Sciences de l'éducation
Georges Lerbet, professeur, Université de Tours, Sciences de l'éducation

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

Sommaire

Préambule : une synthèse ?

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

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

Trois idées qui me travaillent pour comprendre la praxis

1. La notion de régulation pour comprendre la praxis du formateur et du chercheur.....
   - 1,1. Le temps de la spirale, la régulation et l'appropriation
   - 1,2. De la régulation à la professionnalisation
   - 1,3. Régulation et projet dans une pragmatique
2. Le concept de processus pour comprendre le sujet en formation ou en recherche
   - 2,1. Le processus en Evaluation-régulations
   - 2,2. Le processus, outil de compréhension et de formation
   - 2,3. Le sujet : cette personne en formation ou en recherche .....
   - 2,4. Rationalisation n'est pas conceptualisation
3. la notion de problématisation pour comprendre la formation et la recherche
   - 3,1. Viser la compréhension d'une pratique
   - 3,2. Métaphores, concepts, notions : masques et simulacres
   - 3,3. Contre la prolifération infinie du sens en images

3,4. Les problématiques et la problématisation
3,5. Le problème et l'objet de recherche
3,6. La problématisation peut ne pas être un préalable à la problémation
3,7. Le statut de l'explication
3,8. De la problématisation à la pluriréférenciation.....
3,9. La problématisation comporte une analyse critique.....
3,10. Recherche d'ingénieur ou recherche professionnelle.....
Conclusion. Chercher et former.....

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

Trois précautions

S'orienter : de formalisations en formalisations

1,1. Ni yin, ni yang
1,2. Le projet de mes travaux : prédominance de l'évaluation
1,3. L'action, la conception et la conceptualisation
1,4. Les objets articulatoires en évaluation
1,5. Les deux versants de l'évaluation
2. De la formalisation à l'heuristique : le rôle des repères schématisés.. 2,1. Le statut de la contradiction : des rapports de forces aux ruses du sens.....
2,1,1. La contradiction, pas le paradoxe
2,1,2. Deux forces opposées : à hue et à dia ?..... 2,1,3. Que les forces s'annulent : l'un et l'autre dans l'opposition..... 2,1,4. La contradiction comme espace entre deux pôles répulsifs.....
2,1,4,1. La figure du curseur sur un différentiel mécanique
2,1,4,2. L'extenseur ou le bandonéon.....
2,1,5. La figure de la balance : la contradiction comme rapports de valeurs.....
2,1,5,1. Ni l'un, ni l'autre : la fuite médiocre.....
2,1,5,2. Un peu de l'un, un peu de l'autre : le zigzag.....
2,1,6. Les ruses du sens : les masques et la torsion.....
2,1,7. La dérive de logique, processus de passage

d'une logique à son contraire.....

2,1,8. La conviction et le cylindre :
une formalisation pour apprendre.....
2,1,9. Conclusion sur le statut de la contradiction :
le presque rien et le n'importe quoi.....

2,2. Le statut de l'entre-deux :
posture d'articulation.....
2,2,1. L'entre-deux comme posture.....
2,2,2. L'opacité et l'image du noeud de sens.....
2,2,3. La triade comme exercice
dans une méthode heuristique.....
2,2,4. La triangulation,
strangulation des contraires.....
2,2,5. La dialectisation comme méthode.....
2,2,6. Le contre sens et les limites.....
2,2,7. Brèche, faille : le passage
entre Charybde et Scylla
2,2,8. Conclusion sur le statut de l'entre-deux :
expérience de l'énigme

2,3. Le statut de l'objet articulatoire : un concept.....
2,3,1. Un virtuel avec ses actualisations.....
2,3,2. Un tiers ou un entre-temps ?.....
2,3,3. Un invariant ou un simulacre.....
2,3,4. Conclusion : l'objet articulatoire est tressage ;
il suppose l'être-jouant.....

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.....
1,2. Référentiel, référent, référant
1,2,1. Le référant n'est pas un modèle
mais une combinatoire instable.....
1,2,2. Types de références :

ouvertes, insues ou effacées.....
1,3. Paradigmes et syntagmes.....
1,3,1. La double articulation
1,3,2. La notion de paradigme.....
1,3,3. L'inscription paradigmatique.....
1,4. Conclusion : du paradigme au texte de recherche ;
une filiation par le modèle .....

2. Des modèles de pensée à la notion de complexe :
problématiser la modélisation.....
2,1. Des modèles à penser.....
2,1,1. Schèmes sociaux et modèles de pensée
en évaluation.....
2,1,2. Modèles et modes de pensée
convocables dans un projet.....
2,1,3. Les modèles de la systémie, discussion.....
2,2. L'impact des modèles et des registres de pensée.....
2,2,1. La régulation cybernétique.....
2,2,2. La régulation et le systémisme.....
2,2,3. La régulation et la systémique
2,2,4. La régulation et la pensée par projets.....
2,3. Penser les complexes.....
2,3,1. L'intelligibilité du complexe
et la pensée symbolique.....
2,3,2. Travailler les complexes
méthode de conceptualisation
2,3,2,1. Principes de la pensée complexe .....
2,3,2,2. Le défi complexe.....
2,3,2,3. La tradition et le complexe.....
2,3,2,4. La mise à l'épreuve du terrain
2,4. Conclusion sur les modèles :
le manque et les fragments.....

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.....
3,1,2 Assumer les limites.....
3,1,3 Distinguer champs théoriques en SdE
et disciplines référentielles.....
3,1,3,1 Les dimensions de la formation,
situation surnormée.....
3,1,3,2 Le scénario de sens commun.....

3,1,3,3 Conséquences pour la formation de formateurs.....
3,1,3,4 Conséquences pour la dimension apprentissage.....

3,1,3,5 Liens entre apprentissage et dimensions de la formation.....
3,1,4 Conclusion : les champs théoriques de la recherche.....
3,2 Les méthodes de recherche : entre algorithme et heuristique.....
3,2,1 Le rhizome comme figure des méthodes de recherche.....
3,2,2 Conséquences pour une méthodologie pluri-référencée : le dispositif d'expérience.....
3,2,3 Conclusion sur les méthodes de recherche.....

4. Perspectives.....

4,1. L'esthétique baroque : une ressource pour l'herméneutique du complexe.....
4,2. La méthode de l'objet en réserve.....

5. Conclusion générale.....

Bibliographie des textes cités.....

Préambule : une Synthèse ?

1. La logique d'exposition

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

2. Les critères

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

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

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

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

Faire un tout cohérent aussi, et répondant à une commande avec des éléments épars : re-combiner ce qui a déjà été produit ici et là pour en faire

un corpus de principes organisateurs des recherches à venir. C'est prendre position dans la recherche en Sciences de l'éducation —et pour cela dans la définition même de son champ.

3. Les domaines travaillés

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

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

Cette didactique, si elle est élaborée depuis les Sciences de l'éducation dans ce qu'elles ont de pluriréférenciel, oblige à reposer des questions d'ordre épistémologique pour éviter de déguiser des postulats importés comme des évidences depuis les disciplines connexes (psychologie : cognitivisme, théories de l'apprentissage ; linguistique ; didactique des

disciplines dites scientifiques), ce qui est en train de s'établir, au détriment de la fondation d'une recherche didactique spécifique pertinente à la discipline.

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

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

4. Les sources utilisées

L'enseignement universitaire

UV Evaluation - UV Fonction formation, licence
UV Méthodologies de la recherche -UV Didactique du français
UV Apprentissage, en licence et maîtrise
UV Construire une didactique professionnelle, maîtrise
DESS Métiers de l'évaluation (expert et consultant)

La direction de mémoires universitaires

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Blanc J., *Objets de culture, objets didactiques*, Thèse en cours

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

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

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

La pratique de formations de formateurs :

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

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

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

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

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

-Formations au CEFISEM (migrants)

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

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

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

pour la Direction de l'évaluation et de la prospective, dans un Plan National de Formation "les évaluations nationales et la régulation des apprentissages ", 25/28 mars 1996 ; et le 3 juillet 1996 séminaire de formation "mise en projet" pour la Direction des lycées et collèges, Bureau du développement des innovations et de la valorisation des réussites

Etudes et expertises en évaluation :

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

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

-Etude pour la MAFPEN de Montpellier, évaluation des stages (1995/1996) (voir annexes[3])

Les communications aux colloques

(voir notes du texte)

La rédaction d'ouvrages

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

---

[3] les annexes, recueil des publications depuis la thèse ne sont pas reproduites ici

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

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

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

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

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

- *Le travail en projets*, fascicule de la collection Voies livres, Lyon, 1995 (45 pages)

- deux livres terminés (sous presse) :

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

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

5. Le Plan posé

chapitre 1 mes postulats, le cadre de la recherche
chapitre 2 le projet de mes recherches et l'objet de la recherche :
l'articulation des contraires comme posture
chapitre 3 les résultats des recherches :
le processus de référenciation
les modèles de pensée
la tresse des paradigmes
complexité et méthode pluriréférencielle
les dimensions de la formation, champs théoriques des Sciences de l'éducation
perspectives de recherche

6. La mise en page

Afin d'éviter la réécriture de travaux récents (notamment *L'auto-évaluation et la formation* écrit en 1993, actuellement sous presse, *Les modèles de l'évaluation*, manuscrit rendu en octobre 1996), j'ai opté pour l'inclusion au fil du texte de citations de mes propres textes : l'auto-référence comme outil de bilan, au risque d'alourdir le propos. Ces citations, précédées de la date de leur écriture, sont signalées par un caractère différent et un

retrait particulier. Le texte écrit à l'occasion de l'Habilitation est conçu comme une discussion des textes antérieurs et une mise en perspective avec le type de travaux que je voudrais par la suite conduire.

7. L'écriture choisie

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

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

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

"Et pour finir, une remarque sur cette introduction : on y dit JE. Il est bien entendu que cette première personne est imaginaire (au sens psychanalytique du terme) ; si elle ne l'était pas, si la sincérité n'était pas une méconnaissance, il ne vaudrait plus la peine d'écrire, il suffirait de parler. L'écriture est précisément cet espace dans lequel les personnes de la grammaire et les origines du discours se mêlent, se brouillent, se perdent jusqu'à l'irréparable : l'écriture est la vérité, non de la personne (de l'auteur), mais du langage. C'est pourquoi l'écriture va toujours plus loin que la parole. *Consentir à parler de son écriture, comme il a été fait ici, c'est seulement dire à l'autre qu'on a besoin de sa parole*"[4]

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

Chapitre 1

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

Les postulats

Trois idées qui me travaillent pour comprendre la praxis

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

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

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

Je dis souvent que j'ai mis deux ans à lire ma thèse. C'est quand j'ai fait l'effort (en 1993) d'en tirer un livre publiable que j'ai eu l'impression de "maîtriser" l'essentiel de ce que j'avais déjà écrit. *L'auto-évaluation et la formation* [5] n'est pourtant qu'un sous-ensemble de la thèse : a été ôté notamment ce qui était spécifique à la didactique du français pour ne parler, de façon générale, que des formations "didactiques", où priment les contenus, dans le cadre des relations entre l'évaluation et la formation. [6]

Il est, dans cette façon de chercher, une figure qui me travaille, qui me tient : créer par le retour sur le déjà dit en changeant d'éclairage sur le même objet. Autrement dit, un travail en spirale qui, à force de triturer la même chose finit par déboucher sur autre chose. Le "retour sur" n'est pas un simple aménagement dans la quête d'un "mieux dire", c'est une manière d'aller autrement ; ce qui est en jeu là, c'est *la régulation complexe*, prenant en considération la singularité de la trouvaille, de l'imprévu.

---

[5] réécriture de ma thèse pour publication achevée en 1993, à paraître -

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

1996 : "On se retrouve donc avec une régulation double : une régulation de convergence au programme initial, une régulation référentielle, et une régulation débouchant sur des divergences par rapport au programme, sur des aménagements du programme, une régulation différentielle[7].

Ce concept de régulation provoque un travail chez ceux qui le portent parce qu'il nécessite, pour qu'il joue son rôle dans la pratique, que les gens repensent à leur propre position par rapport à la norme, et à *la loi* (Imbert, 1994). Autrement dit, qu'on remette en question cette suprématie que *la pensée par objectifs* (Delorme, 1986) nous avait posée : la suprématie de la prévision sur l'acte". -- [8]

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

La régulation n'est le plus souvent qu'un retour à la norme (c'est d'ailleurs le sens étymologique), dans une logique de contrôle mais, parfois, elle permet de trouver une nouvelle norme. Si la norme peut ainsi devenir une succession de normes, on entre alors dans une pratique de la dynamique de "normes" instables : la norme cède le pas à la *référence* et la régulation caractérise, dans une logique dite formative, le critère [9].

Il est apparu que tout pouvait se ramener à quelques expressions qu'on emploie fréquemment quand on est formateur [10] : "travail à refaire !" "Faire mieux ! ". Le formateur fait faire et puis demande de refaire, c'est-à-dire qu'il attend du nouveau. Ce neuf est dépendant de ce que formé et formateur croient qu'il faudrait faire. Mais quand le formé "refait", ce que le formateur demande, c'est de faire mieux. Il arrive alors que l'opérateur, le formé, fasse autrement, qu'il change sa façon de faire (on dit "sa démarche"), il fait autrement la même chose. Mais l'intérêt de la régulation, *le saut qualitatif*, c'est qu'il arrive alors qu'il fasse autre chose. "L'environnement n'impose pas à l'être vivant et connaissant des formes déjà organisées qu'il suffirait à œ

---

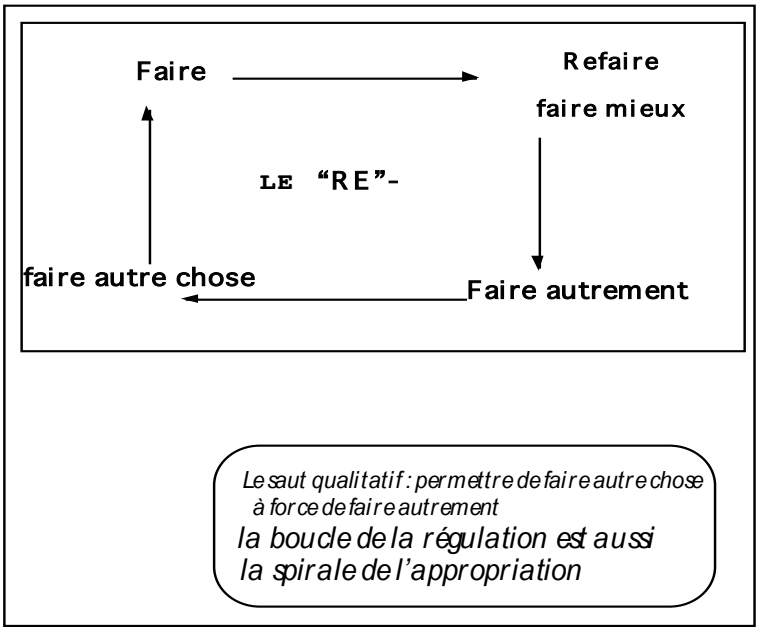
[7] Différentiel n'est pas à entendre ici au sens mécanique du terme, peut-être faudrait-il alors, pour faire référence à la *différance* de Derrida (1972), l'écrire *différanciel*

[8] Cahier n°2, *En question*, voir référence dans l'introduction

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

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

dernier d'assimiler ou de reproduire telles quelles. Connaître n'est pas reconnaître, mais bien naître de concert, c'est-à-dire créer" (Dupuy, 1982, p.231).



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

La boucle "se faisant spirale" comme saut qualitatif ou "émergence", est "liée aux va-et-vient du tout aux parties et des parties au tout" (Ardoino, 1994 [11]). La spirale est une figure que Genthon (1993) a proposé pour comprendre le phénomène d'apprentissage, à partir du système régulatoire de Piaget (1968), sous la forme d'une "régulation majorante". C'est dire que la régulation peut être ce qui permet de passer d'un niveau de choses sues à un autre niveau dit de transfert, par le jeu entre interaction - rétroaction - enaction. La "logique de régulation" est alors ainsi décrite : "réinterrogation des modèles à partir desquels la régulation externe peut s'effectuer, ouverture du projet, modification des programmes, gestion des situations faisant émerger de nouvelles significations qui peuvent alimenter le projet ou amener à sa régulation même." (M. Genthon , 1993, p. 47).

---

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

Sans aller jusqu'à en faire un mécanisme, une loi [12], la régulation, quand elle participe du "Poly-RE", occasionne un "temps spiral" [13] et peut permettre d'apprendre, elle n'est pas seulement un mieux faire. La boucle de la régulation, puisqu'on dit toujours que la régulation est une boucle, peut devenir ainsi spirale [14].

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

Ainsi, malgré les figures de boucles, la régulation devient processus d'apprentissage parce que ce qu'elle travaille est davantage de l'ordre du *magma* où l'altérité côtoie le même : la spirale est une figuration qui n'efface pas, mais bien au contraire atteste de la qualité magmatique de l'être en apprentissage. Cette idée de magma (altérité/identité) étant prise, on peut passer, pour comprendre, d'une définition de la régulation comme une boucle fermée sur elle-même (dans une alternance cybernétique entre équilibre et transformation), à la spirale qui, elle, inclut l'apprentissage comme va et vient entre acquisition et création : "La création a toujours lieu dans le déjà-là et par les moyens, aussi, que celui-ci offre. Cela ne l'empêche pas d'être création en tant que forme, et en tant que cette forme-ci." (Castoriadis, 1993, p. 71). La création ici relève plutôt de l'inventivité : du sentiment d'atteindre à une nouveauté ; il ne s'agit pas de savoir si c'est effectivement du neuf ; c'est du nouveau pour celui qui apprend. Ni la régulation, ni la création ne sont ici

---

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

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

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

envisagées en soi : elles sont incarnées dans un sujet. "Cela signifie que le RE doit être compris, non seulement selon la seule réduction égalitaire au même, mais aussi en termes de production d'altérité" (Morin, 1980, p. 346).

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

> 1991 : "La régulation n'est pas seulement un réajustement à, mais aussi une création. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, mais aussi inventer une organisation. Ce n'est pas qu'une réponse à une commande, mais la fondation d'un ordre. Il y a donc deux types de régulations : une réponse en fonction de la commande et l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus humains ; changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose)". -- [15]

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

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

Donc qu'il y ait problématisation ; par la mise en différence, des cadres de références, du système de références : c'est le travail sur la singularité, de la parole avec (par) la manipulation des critères stratégiques dits "critère de réalisation" (Bonniol, 1984), dans le cadre du projet :

> 1993 : "Alors toutes les formes de régulations précédemment vues deviennent potentiellement utilisables. On peut user d'une régulation de la conformisation au

---

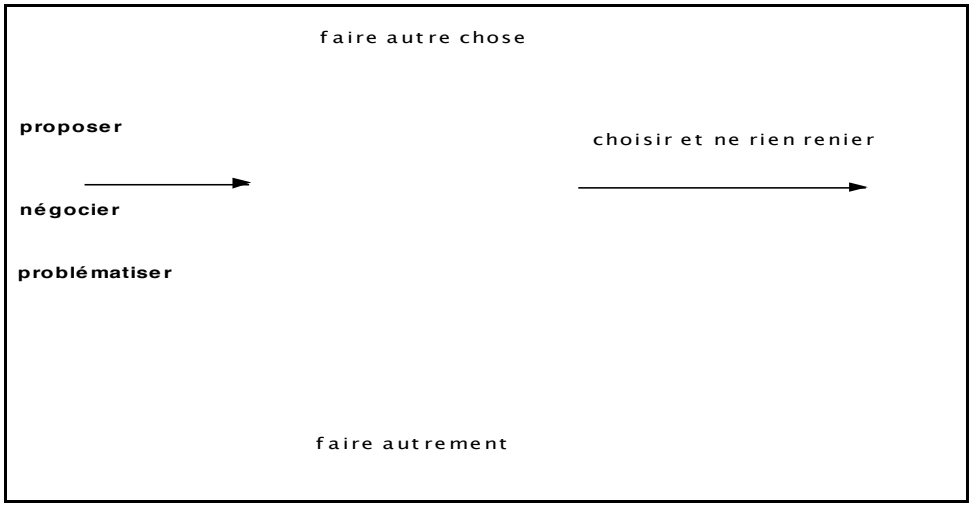
[15] toutes les citations de 1991 sont extraites de ma thèse "Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation", Université de Provence

sens donné et d'une autre qui complexifie les objets, les fait se développer, par *émergence de qualités nouvelles (*35) une *régulation paradoxale par auto-création* (36) dans l'Agir, la mise en question, le désordre et l'adoption de l'imprévu, par la recherche du sens, par le jeu de la Durée, ce temps producteur..."

[35] Varela, F. *Autonomie et connaissance*, Seuil, 1989

[36] Barel, Y. *Le paradoxe et le système*, PU Grenoble, 1989 " -- [16]

Ce phénomène régulatoire n'est pas intéressant parce qu'il serait un attribut naturel d'un sujet épistémique "être de synthèse, intemporel, abstrait, utile à l'expérimentaliste, se prêtant mieux à l'idéal scientifique d'universalité" (Ardoino, 1995, p.6). La régulation —comme l'auto-évaluation— *s'apprend* dans les interrelations avec l'autre et dépend de certaines conditions qui la favorise. C'est un phénomène construit de formation.



Parler de spirale, c'est se donner *une figure* d'une expérience, se donner un repère pour agir, ce n'est pas vouloir convaincre par l'explication de la vérité d'un mécanisme, mais comprendre [17] : "avec la notion de compréhension, c'est le mode de connaissance qui est mis en cause. Le sujet est dans le

[16] "Conceptions du temps et images de la régulation", Communication, colloque AFIRSE de Caen *Temps, éducation et société*, p.159/166

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

monde, qui lui-même n'est pas indépendant de la connaissance que ce sujet en prend" (Ardoino & Berger, 1994, p.39, en référence à Dilthey).

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

La formation n'installe pas le changement, elle l'accélère ; le processus de changement est déjà là, constitutif de l'*humain*. Cela ne veut pas dire que le sujet soit libre, bien évidemment. Le Re comme concept, et donc les deux notions de régularisation et de régulation, est une figure du changement de la nature en culture. La nécessité de *prendre en considération* (mais aussi de *prendre en compte*) ce changement là est ce qui différencie les Sciences de l'éducation des disciplines voisines [18].

1,2 De la régulation à la professionnalisation

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

Ainsi les théories psychologiques dites de l'apprentissage, bien qu'utiles à connaître, ne nous apprennent pratiquement rien de ce qui nous intéresse en éducation. Elles s'occupent de l'Apprendre (dans le sujet moyen, abstrait, épistémique), alors que nous nous occupons de l'apprentissage (dans une institution qui affiche la volonté, la mission d'instruire et/ou d'éduquer). Ce n'est pas plus vrai, c'est autre chose. De la théorie de l'Apprendre à l'apprentissage aucune dérivation directe n'est possible : ce qui est en jeu est le passage de la spéculation intellectuelle (dite théorique), d'une théoria explicative, à la compréhension d'une praxis [19]. La théorie survalorise la cohérence des arguments, la praxis privilégie la pertinence au projet et, dans ce travail en projet, la pertinence des gestes professionnels aux valeurs professionnelles :

---

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

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

1995 : "Le travail en projet n'est donc pas la mise en cohérence d'actions convergentes vers un but. [...].
Il faut de la cohérence. Les actions ne peuvent pas être incohérentes entre elles, de façon délibérée, il y aura des liens. Mais en fait, quoi qu'on fasse, quand c'est fait honnêtement, par des gens responsables et cultivés, il y a des liens : la cohérence n'est pas le problème. En revanche, croire qu'il faut que les actions soient très bien cousues entre elles pour qu'un projet soit bon, c'est une façon de tourner en rond dans la pensée de l'action [...].
Le travail ne consiste pas à installer des actions cohérentes mais à faire que les actions soient *pertinentes avec les valeurs professionnelles*. C'est-à-dire qu'elles soient mises en perspective avec, mais le lien peut être indirect, non évident au premier abord. La pertinence demande un effort, ce n'est pas une soudure, un enchaînement linéaire. [...] La vie, c'est aussi des détours, des imprévus qui apparaissent, qui émergent, des zigzags qui ont peut être plus de sens que ce à quoi on s'attendait." --[20]

Les théories de l'apprentissage sont bien un élément de la culture encyclopédique, c'est-à-dire un savoir posé, relativement externe, existant en dehors de soi, une sorte de savoir presque objectif, qui se présente comme objectivable. Ce savoir sur l'Apprendre est utile au formateur. Non pas parce que ce savoir serait vrai, non pas seulement parce qu'il existe mais tout simplement parce que si le formateur ne le possède pas, il aura à sa place des idéologies. L'alternative est là : ou il fonctionne avec des allant de soi (Ardoino, 1985, a), il parle par lexies, ces expressions toutes faites sur ce qu'est apprendre et il assène un discours dogmatique, normatif, prescriptif, ou il se donne des références et essaie de se repérer dans *le labyrinthe* des théories de l'apprentissage telles que le cognitivisme, le béhaviorisme, le comportementalisme, le connexionnisme, l'interactionnisme, ces Prisons de Piranese...[21]

Le point commun de tous ces courants est que ce sont des "théories" psychologiques (plus ou moins neuro-bio-physico mais toujours psycho) qui ne sont pas faites pour agir mais pour *expliquer* le comportement d'un sujet abstrait. Aussi est-il utile de faire subir un certain traitement à ces théories

---

[20] *Le travail en projets*, Voies Livres, Lyon

[21] c'est la même chose pour les théories des disciplines connexes, que la didactique du français doit traiter pour son propre usage : Cahier n°4, *En question*

pour les intégrer dans le champ des SdE [22] pour lesquelles elles n'ont pas été faites. Les théories psychologiques de l'Apprendre sont insuffisantes et inappropriées, inadéquates pour comprendre le champ des pratiques sociales parce qu'elles n'ont jamais été faites pour leur servir de "modèles", de "décalque", de guide, pour y être appliquées. S'en servir pour y rendre conforme sa pratique est l'effet de la régularisation, c'est-à-dire de la survalorisation de la seule régulation conservatrice de normes, de règles issues d'une théorie indiscutée. Cette régulation conservatrice modélisée par la cybernétique, a pour effet ce qu'on appelle l'"applicationnisme" :

> 1993 : "Il s'agit d'une régulation cybernétique parce que le système de formation est pensé comme fermé, auto-réglé. Tous les éléments, en cohérence, sont au service de la réalisation de la fonction de ce système : faire réussir, ici confondu avec faire acquérir les contenus prévus. Cette finalité dissimule que seul le formateur est autorisé à être évaluateur, et que le formé est la chose évaluée. La régulation, conduite par le formateur seulement, permet d'adapter, de rendre conforme. On est dans le temps réifié de la conformisation." --[23]
>
> 1996 : "Le différentiel nécessite qu'on dépasse l'idée habituelle de la régulation que donne *le modèle de la pensée cybernétique* (Ardoino, 1976, p. XIX). Ce modèle appelle régulation les procédures qui permettent de traiter les dysfonctionnements pour réintégrer le programme prévu ; ce n'est pas une régulation en fait, c'est *une régularisation*, un retour aux règles (Vial, 1993). C'est ce modèle de la régulation qui est utilisé quand on parle de "remédiation". --[24]

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

1,3 Régulation et projet dans une pragmatique

Toute théorie sur une pratique risque de se réduire à l'imposition d'une théoria : à l'établissement d'un espace transcendantal qui veut

---

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

[23] Colloque de Caen

[24] Cahier n°2, *En question*

subsumer l'expérience en dogme [25], en savoir docte. La théorie ainsi communément conçue ne permet pas de comprendre la praxis. Il s'agit d'un sens commun sur la théorie, lequel peut être porté par le théoricien lui-même. Or, en SdE, "le sens commun ne peut jamais être complètement invalidé. Il est toujours à retravailler." (Ardoino & Berger, 1994, p. 37).

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

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

Il y a donc bien un traitement nécessaire entre la théorie en soi et son utilité pour la praxis, c'est ce traitement qui est l'affaire des SdE. On ne passe pas directement d'une théorie explicative à une compréhension de l'action, on ne passe pas directement d'un discours argumentaire sur le fonctionnement d'un sujet (qu'il soit épistémique ou systémique) à une personne travaillant dans une Institution. Si les SdE empruntent leurs théories dans les disciplines connexes, ce n'est pas par incapacité d'en construire de spécifiques mais bien davantage parce que leur but n'est pas d'imposer de nouvelles théories. L'éducation, la formation et la pratique de la recherche sur ces domaines de pratiques sont des objets polymorphes qu'on a envie de dire "complexes", parce qu'ils restent opaques, métis : enchevêtrements d'éléments régulables. La pensée ne peut se donner comme établie, elle vise à la *fondation du sens* pour/par les acteurs de la praxis. C'est la

---

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

professionnalisation comme projet de formation et de recherche : "le projet se conjugue au singulier de la personne qui dit "je". Loin de produire du même, de rechercher l'identité, il produit du singulier dans l'*altération,* (Ardoino, 1993) c'est-à-dire dans la conscience que je construis de l'autre en moi. Ce processus, comme conjonction de l'appropriation et de l'altération, nous le désignons par le concept de professionnalisation. La professionnalisation se situe dans le champ de l'évaluation, du côté de la *fondation* des valeurs (Vial, 1991), de ce qui vaut pour moi, de la légitimité de l'action intelligible alors que la professionnalité serait plutôt du côté de *l'établissement* des valeurs (Vial, 1991), du contrôle, de la maîtrise de soi dans la peau du personnage." (Donnadieu, 1996).

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

Recherche sur l'éducation et formation sont marquées par un "caractère téléologique" (Le Moigne, 1996). En ce sens, les SdE participent des "*sciences de l'artefact" :* c'est ainsi que je traduirais "the science of design" de H. A. Simon, que Le Moigne nomme "science de la conception", à cette différence près que parler de "*science de l'artefact*" fait de la conception non pas un simple "processus cognitif" déconnecté de l'action, *mais le projet de l'intelligibilité de la praxis*. Les SdE privilégient le "savoir en action et donc de la conjonction du dire et du faire" (Le Moigne, 1996) et pas un savoir vrai. Les SdE participent de ces sciences que Le Moigne appelle dans son "épistémologie constructiviste" (1995). Il s'agit bien de "modéliser [26] au plus près et *artificiellement* la situation problématique. Il importe de le faire sans idée préconçue mais en s'efforçant de rendre la situation plus intelligible afin que les acteurs parviennent à faire effectivement ce à quoi ils aspirent" (Lerbet, 1995, a, p. 41).

La régulation complexe comme régularisation et régulation, donne une autre conception du rapport aux savoirs. Les théories générales se veulent explicatives et ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la praxis car on y peut toujours rencontrer des éléments qui se contredisent et qui contredisent les postulats d'une théorie explicative, or "les contradictions,

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

loin d'être le "mauvais côté" du réel, sont consubstantielles à tout processus historique et à toute praxis" (Ardoino, 1991, b).

Les théories de l'Apprendre ne sont, pour le formateur, que des références et pas des modèles à imiter. Il est donc nécessaire de s'interroger sur les méthodes que nous pouvons employer pour passer de la théorie-modélisante, la théorie maquette, prescriptive, à la théorie-référence.

S'ouvre alors un champ d'intelligibilité où Références, Modèles et Méthodes sont les axes de travail.

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

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

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

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

Quand on cherche à comprendre ce processus visualisé toujours comme un espace (dans la confusion avec le mot Process, comme si en français nous n'avions pas le beau mot de Procès...), ce qui est parlé, ce sont des ajustements de moyens de faire, des engrenages de gestes, des dispositifs, bref : des procédures... Ainsi du processus de Qualité totale qui consiste à contrôler le procès de fabrication d'un objet par application sur cet objet de

normes préétablies... S'intéresser au processus n'est pas le gage qu'on s'est approprié la distinction entre contrôle et évaluation. Que de malentendus et de faux consensus dans les tables rondes, quand ce mot de processus est lancé !

2,1 Le processus en Evaluation-régulations [27]

Ce concept de processus me semble être le résultat le plus important des travaux de J-J Bonniol : ce qui le différencie. Il l'utilise depuis 1986 (au moins) et dans les textes que j'ai eu, son emploi ne varie pas, au contraire de celui de régulation qui, comme toutes les notions, est dépendante du modèle dans lequel on en parle. *Ce pourrait être un critère pour distinguer les concepts, des notions : la notion se donne modélisée, le concept est un des éléments avec lesquels on construit une vision du monde. Le Re est concept, la régulation, notion. Un concept peut devenir à son tour une notion quand un nouveau concept est construit, ainsi va la conceptualisation.*

Dans les textes où J-J Bonniol parle du processus : [28]

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

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

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

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

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

il est possible d'extraire les caractéristiques du processus :

---

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

[28] et que j'ai cités dans le Manuel *Les modèles de l'évaluation*

Le processus est ordinairement désigné par Savoir-être :

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

Le processus est une chimie interne :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

en équipe de travail" (3)

On peut se donner des critères sur les processus :

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

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

mais alors on renvoie l'autre à son fonctionnement :

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

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

Le processus est lié aux procédures :

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

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

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

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

Le processus est sous-jacent aux procédures :

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

Le processus est antagoniste aux procédures :

"La fiction, l'imaginaire, le désordre : la Vie. Qu'elle ne soit pas tuée par les procédures mises en place mais relancée ! Que la vie ricoche dessus et reprenne de l'élan !

Le processus se laisse difficilement codifier, et lorsque les procédures y parviennent, généralement, il est mort. C'est comme certains torrents qui démarrent très fort ; arrivés en bas, parce qu'il y a eu des fuites, des déperditions, il n'y a plus du tout d'élan, il y a un goutte à goutte triste, et même, parfois, c'est complètement à sec. Le Processus, c'est la vie : c'est le vivant, c'est le sauvage, c'est le désordre, c'est la folie. C'est tout ce qu'il convient de canaliser comme la Durance, mais à la condition de laisser des passerelles pour laisser passage aux sangliers, pour laisser passer la vie" (5)

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

Le processus, c'est le désordre :

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

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

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

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

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

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

> 1996 : "Le processus particulier du contrôle, c'est de rendre rigide, c'est la volonté d'avoir à faire avec du solide. Enfin, c'est l'ordre : le contrôle s'appuie sur l'ordre, le génère, c'est pourquoi on a tendance à le confondre avec la maîtrise, d'autant plus que "la pédagogie de maîtrise" reste encore vivace.
>
> On peut pourtant élargir la définition usuelle de la maîtrise en déterminant *deux types de maîtrise* (Ardoino, 1988) : la maîtrise qui tend à l'expertise et au contrôle, une maîtrise technique qui consiste à avoir intégré un référentiel. Et puis, d'un autre côté, un autre type de maîtrise : la familiarité avec la chose, une maîtrise qui engage le *corps propre* (Merleau-Ponty, 1945), la globalité de la personne, au-delà de la raison. Une maîtrise-familiarité qui fait que les gens *sont* avec la chose, et non pas *ont* une technique : ils sont avec l'excellence qui consiste à savoir faire un beau meuble, par exemple.
>
> Chez les Compagnons par exemple, les deux types de maîtrise sont enseignées. On enseigne des techniques mais on forme aussi à une certaine façon d'être avec l'objet, ce que J-J. Bonniol appelle "les processus" des personnes, c'est-à-dire la façon qu'ont les gens de mobiliser leur énergie, d'être avec ce qu'ils ont à faire, de convoquer le sens." -- [29]

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

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

---

[29] Cahier n°2, *En question*

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

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

(2)Ardoino, J. & Berger, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, a, p.3/11 --[30]

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

Car il y a une *alchimie* du processus et une alchimie de la compréhension de ce que ce concept permet de penser : le sujet est placé dans une mise en abyme, cette figure de la rhétorique très proche de l'hologramme, qui vise à un effet de miroir à l'infini et qui a été largement diffusée dans l'iconographie où elle consiste à placer dans une image un détail où toute l'image est reproduite (les boîtes de la Vache qui rit en sont un

[30] *Le travail en projet*, Vois livres, Lyon

exemple trivial). *On ne théorise pas (froidement- objectivement-rationnellement) ce concept, on y répond avec toute son épaisseur*. Processus est, comme tous les concepts, un engagement et une implication : il ouvre un espace de construction de soi autant que des idées qu'on émet, un temps d'initiation, caractéristique de la façon qu'à J-J. Bonniol de pratiquer la formation. Pour que le concept de processus existe, il faut se faire avec. Et il s'agit bien d'un travail inachevable, qui tire sa force, sa puissance de lui-même, de son jaillissement et pas d'un but qu'il voudrait atteindre. C'est pourquoi il est possible de lier Processus et Sens :

> 1995 : "Procédures : moyens, méthodes, démarches pour réaliser ; façons de faire, opérations à conduire.
> Processus : l'énergie, l'élan, le désir de, l'aller-vers, la mobilisation de la personne, de ses forces et de ses ruses ; la convocation du sens par une personne" -- [31]

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

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

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

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

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

> 1991 : "Le travail sur les procédures a favorisé la revendication, l'émergence et la prise en compte des processus. Il ne s'agit pas d'un simple retour à un quelconque "relationnel" confondu la plupart du

[31] *Le travail en projets,* opus cité

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

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

Le sujet est la conception qu'on se donne d'une personne, une personne professionnelle d'abord caractérisée par une Parole : un inter-dit donc, entre plusieurs autres personnes. Le dedans n'est pas un intérieur, le dehors une extériorité. Le sujet connote encore trop souvent l'idée d'individu (Vigarello, 1996, p. 15/28), l'idée de clôture d'un tout reconnaissable par ses limites autant que par les substances qui l'habiteraient. La personne et ses processus est reliée et rejetée, parmi les autres [32] : si on y parle d'autonomie, c'est fonction de l'hétéronomie [33].

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

---

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

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

l'action éducative ne s'adresse pas d'emblée à la personne [...] la personne est voilée par la catégorie..."
(Paturet, 1995, p.109). La personne est hors dit (ce qui ne veut pas dire que les phénomènes d'altération, négatricité et autorisation ne soient pas là, au travail du sujet).

La recherche comme la formation se parlent par la bouche d'un sujet : simulacre ou masque, le sujet de la recherche (dont la science s'occupe et qui fait la science) n'est pas le "vrai" de la personne. De même que "les différentes invocations du sujet (épistémique, juridique, phénoménologique, clinique) qui ont chacune leur intérêt, leur utilité, leur pertinence, [...] ne sont en aucun cas substitutives les unes aux autres, ni unifiables par des rapports d'inclusion" (Ardoino, 1995, p.7), le sujet scientifique est *une expression particulière, contextualisée* (et, entre autre, soumise à des surnormes spécifiques - Chapitre III).

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

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

compte" (Ardoino & Berger, 1994), c'est-à-dire *au communicable* : il travaille à l'intelligible, pas au mieux-être.

Employer "clinique" comme adjectif de sujet est donc ambiguë. Dire que le sujet est scientifique ne l'est pas moins, le complément de nom serait plus compréhensible (sujet de la clinique, de la recherche, de la science) ; on entendra simplement dans l'emploi ici du mot "sujet" que la recherche et la formation se font avec des "gens" opaques et singuliers, professionnalisés et en voie de professionnalisation (inscrits dans un métier et dans un projet de construction de soi dans ce métier), sujets-objets articulant le libidinal vécu et la rigueur rationnelle.

Il s'agit, bien entendu, de "rappeler la dimension également imaginaire (aux sens d'une imagination radicale et d'un imaginaire social créateur mutuellement étayés de C. Castoriadis) d'un sujet pourtant aussi être de raison" (Ardoino, 1995, p. 7).

2,4 Rationalisation n'est pas conceptualisation

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

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

> 1996 : "un processus n'existe pas sans procédures, on espère que l'inverse est aussi vrai" -- [34]

C'est pourquoi la méthode de recherche est mue par la conceptualisation, c'est-à-dire "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action" (Vergnaud, 1996, p. 275) : la formation, c'est-à-dire l'élaboration et la construction [35] de concepts sur ces "objets". Le sujet est donc cette entité qui permet de parler des personnes avec qui la recherche (et notamment la direction des recherches) se fait. C'est ouvrir la voie à la prise en considération de la dimension irréductiblement *singulière* [36] et opaque du sujet. Cette irréductibilité n'existe pas en soi, elle apparaît parce

---

[34] Cahier n° 6 page 62, *En question*

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

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

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

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

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

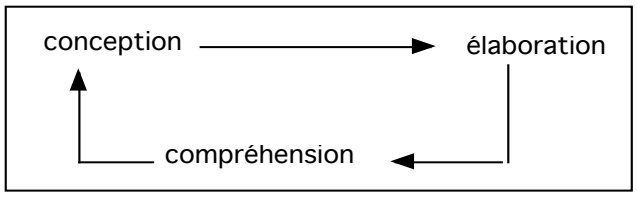
La formation de formateurs, formation par l'évaluation et la didactique, comme la formation à la recherche, se situent bien dans l'articulation de procédures (des méthodes) et de processus : le rapport entretenu aux références et aux modèles. Référenciation et modélisation ne peuvent pas être pensés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

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

3,1 Viser la compréhension d'une pratique

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

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



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

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

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

Les figures heuristiques sont le royaume du "comme si". Mais de la métaphore, on risque de glisser à un rapport d'équivalence supposé ou donné comme évident. Métaphore est pris ici dans le sens large, pour désigner l'ensemble des figures du discours. On ne la confondra pas avec l'analogie comme processus heuristique de comparaison de deux réalités, sur lequel on reviendra au chapitre III. On suivra en ce point De Coster, 1978. La métaphore est "selon l'excellente formule de Chaïm Perelman, une analogie condensée" ou "elliptique" (p. 25). C'est l'ellipse, "l'économie de moyens *par les raccourcis discursifs qu'elle permet*" (p. 26) qui pose question.

Ainsi l'appel au *Vivant* en SdE reste une commodité de langage, une métaphore non contrôlée qui devient vite une référence abusive. Par

exemple, le vivant est appliqué sur l'informatique, laquelle en retour va permettre de parler l'humain : associer vivant et "computation cognitive" (Morin, Le Moigne), ce n'est pas parler le fonctionnement de l'humain mais de celui que simule l'ordinateur. Petit à petit, le fait que l'ordinateur soit capable de singer l'humain est pris comme un langage de l'humain, une preuve de l'humain. Mais pour ne pas effectuer ce glissement, il faudrait peut-être distinguer les sciences du vivant des sciences de l'humain, les deux pouvant s'occuper de l'homme mais les premières *comme objet naturel* (biologie, physique, chimie au sein des dites sciences de la nature), les secondes *comme sujet culturel* (les dites sciences de l'homme et de la société). Cette distinction épistémologique ne correspond pas aux disciplines actuelles. Les clivages seraient alors avoués comme tenant au type de phénomène étudié et non pas à l'emploi de telle ou telle méthode. Si la psychologie cognitive, par exemple, se décidait pour habiter les premières, bien des malentendus seraient dissipés. Prendre les sciences du vivant comme référence pour les sciences de l'humain relève de la métaphore. [37]

Au nom du vivant, l'ordinateur devient *un masque* de l'humain [38]. De même, les réflexions générales sur la complexité sont souvent faites sous *le manteau* du Vivant auquel on assimile l'humain (Dupuy, 1990). On y passe sans s'en apercevoir, dans un rapport d'équivalence posé comme évident, du "physico-chimique" au "monde de la vie" sans se donner la peine d'aller jusqu'à l'humain : ce qui est dit du vivant devrait suffire à comprendre l'humain. On peut en douter, il est temps d'en douter.

Un masque ? Ainsi le passage d'un discours neuro-physiologique à un discours psychanalytique pour théoriser une formation peut être fait par le glissement du vivant à l'humain puis à la personne en formation (Stévenin, 1996). Ce qui est dit du vivant est appliqué à l'humain puis à la personne, sans tenir compte des différences qui ne sont d'ailleurs pas seulement de

---

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

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

niveau : le schéma ensembliste est utilisé de manière abusive et *dissimule* les différences entre le grand ensemble et les sous-ensembles : le vivant "*couvre*" les deux autres catégories (il les cache, plus qu'il ne les féconde). Travailler la métaphore du Vivant, c'est ne plus être ébloui par le modèle biologique parce qu'il permet de contrebalancer le modèle mécanique. Il est temps de tenir rigueur au biologique.

Les images risquent d'être filées, enchaînées, produites sans être travaillées : "Celui qui délire, c'est celui qui est dans la reconnaissance des formes mais qui n'a pas de quoi apporter des correctifs dans ce procès de reconnaissance a constamment raison au lieu d'assumer le risque d'avoir tort" (Sibony, 1991, p. 358). La référence est alors utilisée comme preuve, caution d'un discours dont on finit par oublier qu'il est analogique. [39]

Le simulacre, c'est quand on croit parler de la même chose en employant la même image et qu'en fait on entend des choses différentes. Ainsi du *sens*. Ce terme fait aujourd'hui image en sciences humaines, et comme toutes les images, elle prolifère, c'est un écran de fumée, une aporie suggérée. La métaphore, si elle est identifiée comme telle, permet de localiser les "tâches aveugles" d'une théorisation [40], les brèches logiques, qu'on n'arrive pas à parler directement : les images, et parmi elles la métaphore, indiquent le bord du gouffre, une impossibilité logique qu'on arrive à cerner mais qu'on ne peut pas travailler, elle est un point limite. Ainsi, la notion d'*énergie* empruntée à la physique et qui est transportée dans l'humain telle quelle (Lupasco, 1982) -alors *le désigné est un substitué* (une analogie [41]) ; ou avec des significations tellement vagues et ténues qu'on ne peut que "pressentir" ce dont on parle : *le désigné n'est que suggéré* (par la métaphore).

Mais dire que ces "points aveugles qui conditionnent l'existence même des disciplines : la *matière* pour la physique, la *vie* pour la biologie, la *compréhension* pour la psychologie..." sont des "éléments constitutifs mais indéfinissables", des "non-dits",

---

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

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

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

des "non-objets [42] d'étude explicite", des "non-objectivables autour desquels s'organisent les disciplines scientifiques" (Bailly, 1991, p.236/237), pose deux questions : une "science avec conscience", pour parodier un titre de Morin, n'est-ce pas précisément celle qui s'interroge aussi sur ses métaphores et cherche au moins à identifier, voire à élucider (et non pas expliquer - Ardoino, 1995) cette métaphore qui la finalise ? Puis, en SdE, quelle est la métaphore constitutive ? Le sens n'est pas propre aux SdE, l'humain non plus, l'éducatif ? l'éducation ? Il n'est pas certain que tous ceux qui travaillent en SdE se posent la question et bien des ambiguïtés et des approximations trouvent là leur source. Non pas qu'il puisse y avoir une seule bonne réponse qu'il faudrait imposer, mais en discuter ouvertement ne serait pas perte de temps. Il semble que la discipline jeune encore des SdE ne puisse faire comme si la question n'importait pas. Faire une thèse, sur quelque sujet que ce soit, en SdE (ou vouloir s'y faire habiliter), ne peut éviter, semble-t-il, que le chercheur se pose aussi cette question-là.

Ceci étant dit, la formule reste intéressante, la métaphore est, certes, heuristique (un jeu [43]) mais la compréhension n'est pas dans la métaphore. Les figures ne font pas comprendre, elles évoquent, elles suggèrent, elles appellent d'autres images et au mieux débouchent sur une interprétation : "La figure pose question (p.102). Le trope évite de vérifier, de justifier, il exprime un condensé que l'auditoire va chercher à déchiffrer" (Meyer, 1993, p. 104). Le discours figuré est utile, il n'est pas scientifique s'il n'est pas suivi d'un effort de communication, d'un effort pour rendre communicable ce qu'il signale. La métaphore fait naître des liens, elle permet de trouver de l'intelligible, si elle est travaillée. Sinon, on peut aboutir à "l'énantiosémie" (coprésence de deux sens contraires dans le même mot) sans s'en apercevoir. Travailler la notion de valeur comme "Janus bifron", ainsi que le fait Ferrasse (1994, p.138), c'est éviter la confusion et retrouver l'intelligible.

La métaphore permet souvent de ne pas assumer ce qu'elle désigne pourtant : l'aporie. Elle est l'indicateur d'une absence que la métaphore permet de poser sans l'aborder. Le sens qu'est-ce ? Dire que ceci n'a pas de sens, on sait que ça a du sens. Le sens glisse, il nous échappe à chaque fois qu'on croit le saisir. Le sens est toujours pluriel, il n'appartient à personne, la

---

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

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

Totalité n'est pas le sens mais un sens choisi parmi les possibles. Le sens, c'est l'ensemble des sens possibles. Dire qu'il est là et ceci, c'est lui assigner une place, le confisquer, c'est une métaphysique [44]. Rien ne sert de chercher à le localiser, on l'emprisonnerait. Le sens ne s'habite pas comme le concept, il se cherche. L'emploi du mot "sens" a toutes les caractéristiques d'une métaphore. C'est bien pourquoi il semble que l'évaluation aujourd'hui se donne comme une "problématisation du sens", c'est-à-dire la mise à jour de réseaux de concepts en tension, pas dans la quête d'un sens qu'il faudrait révéler mais dans la tension vers le sens du sujet évaluant.

> 1996 : "Mais autant le passage de la cybernétique au systémisme n'est qu'un changement de modèle, dans la même matrice théorique, *dans l'épistémê de l'évaluation comme gestion* ; passer de l'évaluation dans le systémisme à l'évaluation-régulation complexe peut être l'occasion de changer d'épistémê : de l'évaluation comme gestion du probable, *à l'évaluation comme problématique du sens*, dans laquelle la cybernétique et le systémisme seraient *disponibles* comme des chemins *possibles* vers la "multiréférentialité" (Ardoino, 1993). A ce titre, "la complexité" ne serait que l'utilisation possible de tous les modèles existant.
>
> Ce passage à une autre épistémê n'est pas encore ouvert parce qu'il faudrait que l'évaluation dans la systémique (l'étude des systèmes "complexes", c'est-à-dire des systèmes de systèmes) laisse sa place à l'évaluation dans la complexité, qu'elle tend au contraire à annexer - ou trouve sa place dans "l'évaluation complexe", auprès de l'évaluation-interprétation. Cette mise en ordre est loin d'être faite, la systémie (dont la systémique se veut le dernier modèle) s'arrogeant par là-même aujourd'hui l'exclusivité de la complexité, empêche de penser la complexité en dehors aussi du système. De fait, on ne sait pas encore si la systémique est le dernier sursaut de la systémie ou le début d'un autre ensemble de modèles. Ainsi poser qu'il y a trois épistémê en évaluation, c'est forcer le trait, l'évaluation comme "problématisation du sens", dans "la complexité", étant en pleine émergence, encore mal distinguée de l'évaluation des systèmes complexes." --[45]

---

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

[45] Introduction du manuel *Les modèles de l'évaluation*

Le concept, lui, est "philosophique" [46], ce qui ne veut pas dire qu'il soit l'apanage de la discipline "philosophie" mais qu'il entre dans l'expérience du sujet de la recherche et que la recherche doit rendre le concept *communicable*, ce qui n'est pas le définir. Le concept n'est pas seulement point d'appui explicable, objectif et déjà là dans une langue de la recherche qu'il faudrait respecter et fixer comme un code.

Si le concept est "flou" ce n'est pas l'indicateur de la mauvaise santé des SdE. C'est en lien avec l'idée que "le sens commun ne peut jamais être invalidé. Il est toujours à retravailler. [...] Pour les sciences humaines et sociales : toute nouvelle recherche repart obligatoirement du sens commun" (Ardoino & Berger, 1994, p.38), que ce soit celui du sujet chercheur ou celui du sujet praticien.

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

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

---

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

1996 :"Est-ce trop demander à la didactique que d'avoir un projet ? La didactique s'enferme-t-elle dans un programme d'acquisition des contenus qu'elle élit et organise ?
Est-ce déjà passer à la dimension évaluation que de vouloir qu'elle s'intéresse aussi à l'appropriation de ces contenus, et donc à la construction de la personne ?
Est-ce à dire que la conception de la didactique que l'on prône dépend de la conception de l'évaluation qu'on a ?
Est-ce la logique de la discipline qui détermine la logique du dessein didactique : Sciences et Techniques d'une part et Arts et Belles Lettres d'autre part, plus ou moins dans l'intégration d'un savoir objectif préexistant à la personne ou dans le développement d'une connaissance qui n'a de sens que dans la familiarité de la personne ?
Ou bien, comme il existe des partisans de deux épistémologies (de l'ex/plication et de l'im/plication) existe-t-il deux didactiques : une du compliqué et une du complexe ? " -- [47]

Il semble bien qu'il y ait un lien entre l'emploi polysémique du mot *signification* (au singulier), son recouvrement avec Sens et la volonté d'ontologie [48]. Travailler sur la formation ne semble pas nécessiter ce passage au général, ce mouvement de "dérégionalisation" et de "radicalisation" que Ricoeur (1986) imprime à l'herméneutique, elle-même pour qu'elle devienne "fondamentale" (p. 76). Cette "ontologisation" est-elle indispensable dans les sciences de l'humain [49] ? *La signification* ontologique [50] ne peut-elle céder la

[47] Cahier n°4, *En question*

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

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

place au Sens toujours phénoménologique : "Que la conscience soit hors d'elle-même, qu'elle soit vers le sens, avant que le sens soit pour elle et surtout avant que la conscience soit pour elle-même, n'est ce pas ce qu'implique la découverte centrale de la phénoménologie ?" (Ricoeur, 1986, p. 57).

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

Il reste que signification est trop souvent employé comme terme générique, global, fourre-tout. Ou bien il faut se résoudre au fait que la signification "comme procès, comme acte qui unit le signifiant au signifié n'a qu'une valeur classificatrice et n'a aucune valeur phénoménologique" (Barthes, 1985, p. 46). Aussi, la plupart du temps, on gagne à substituer sens à signification, par exemple dans cette citation de Greimas : "la signification présuppose l'existence de la relation : c'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification" (1987, p.19). *C'est le sens qui est relation, la signification, elle, est dans le dictionnaire*, l'expression "en langue" la fixe en savoirs. *L'abstraction en langue n'est pas un concept, c'est un "mot", un terme avec ses significations*.[51]

Signification sera employé ici au pluriel, en reprenant la trilogie produit-procédure-processus de Bonniol, comme *produit* déjà construit (en langue) ou à construire (le néologisme). Les mots "reproduction", "texte" ou "équation" n'ont pas, en soi, de sens mais des significations, en langue : " les concepts ne se confondent pas avec des idées générales ou abstraites" (Deleuze & Gattari, 1991, p. 29). Ces significations évoluent dans la durée, dans l'histoire, c'est le travail des dictionnaires de les consigner. La notion a à voir avec un savoir sur la langue et ce n'est qu'un *instrument* pour (se construire) du sens. Parler

---

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

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

de sens ici implique d'inclure *le sujet en relation avec le signe* [52], ce que les linguistiques structurales n'ont pu faire, par postulat, ce qui donne, dans ces théories de la langue des acceptions différentes des mots signification et sens [53]. Connaître les significations du mot, ce n'est pas en avoir le sens, c'est savoir.

Le concept est une forme cernée par des interprétations mais qui n'est pas en langue remplie, qui n'est pas remplie par l'ensemble des significations historiques ; la personne seule va s'attribuer le concept : "Le concept est le contour, la configuration, la constellation, d'un événement à venir." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 36). Ainsi de la liberté : chacun se l'approprie, et demander à une assemblée ce qu'est le concept de liberté n'est pas épuiser le sens de ce concept. La notion de démocratie "athénienne", n'est pas du même ordre que le concept de démocratie... On peut, à ce propos, se demander si la didactique comme concept existe, aussi longtemps que didactique se conjugue dans un champ disciplinaire scolaire précis. La didactique du français prise comme une notion (la didactique de la discipline scolaire "français") expliquerait sa difficulté à se poser comme champ de recherche spécifique. Le projet d'une "didactique comparée" (Martinand, 1994) qui voudrait explorer les a priori des didactiques spécifiques sans être normative, en posant le problème des appareils didactiques spécifiques aux disciplines du point de vue de leurs utilisateurs (enseignant et élèves - formateurs et formés) et dans le but d'étudier ce qui pourrait être commun et différent,[54] pourrait en revanche lui donner le statut de concept. Une vision plus large du champ de la didactique qui inclut, et le scolaire, et le professionnel (la didactique professionnelle utilisant les savoirs de la discipline français), permet aussi de passer à une conceptualisation de la didactique.

On sait, par ailleurs que tant que l'évaluation reste une notion (l'évaluation "scolaire" ou l'évaluation "de la formation continue" ou de "tel stage"...) elle ne peut donner lieu qu'à un discours de la pratique. *Le concept est nécessaire à l'intelligible, parce qu'il permet et l'appropriation, et la prise*

---

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

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

[54] Cahier n°6, 1996, *En question*

de distance par rapport à l'objet de recherche. Car le concept est au delà de l'ensemble des significations en langue ou/et historiques qu'on en peut donner : "le concept est évidemment connaissance, *mais connaissance de soi*, et ce qu'il connaît, c'est le pur événement, qui ne se confond pas avec l'état des choses dans lequel il s'incarne." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 36).

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

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

Le concept n'est pas clairement défini [55], même s'il est pris chez quelqu'un. Ainsi est laissée la place à *la conceptualisation* du sujet qui l'emprunte : "Bien que l'acte de parler présuppose nécessairement l'usage de mots préalablement donnés et dotés de leur signification générale, il y a tout de même place pour un processus constant de conceptualisation, grâce auquel la vie sémantique de la langue même continue de se développer" (Gadamer, 1996, p. 452). Le concept est entaché de résidus des systèmes de pensée dans lesquels il est apparu et qui sont assimilés par le sujet : avoir des références, référencer, c'est savoir à qui est emprunté le concept et jusqu'où sont pris avec lui les concepts auxquels il est lié. Prendre les concepts de l'autre (référencer, au sens de citer), c'est les inscrire dans le grand livre de l'Histoire (d'où l'importance de dater la référence), c'est tendre à en faire une notion : "les noms propres auxquels se rattache ainsi l'énonciation ont beau être historiques, et attestés comme tels, ce sont des masques pour d'autres devenirs, ils servent seulement de pseudonymes à des entités

---

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

singulières plus secrètes." (Deleuze & Gattari, 1991, p. 29). La révérence, consiste à supposer, par respect envers ces masques, d'autres devenirs et que pour celui à qui on emprunte la chose, c'est un concept. Toute référence est alors une révérence, et c'est tant mieux.

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

C'est une caractéristique du concept : pour le parler, il est nécessaire d'en passer par une culture, par la mise à jour du système de concepts chez la personne référente [56]. Ce n'est pas exactement le mettre en langue, c'est le prendre dans son jus, dans son jeu, dans le style de l'auteur : on a accès indirectement aux concepts, en passant par ceux là qu'on choisit comme pensée parente, la lignée dans laquelle on s'inscrit. *La notion est dans le dictionnaire, le concept est dans une oeuvre*. La notion se laisse réduire à un article, le concept est un mot dans un texte que j'étudie comme texte d'un autre ou dans celui que j'écris. La notion s'acquiert, c'est un savoir, le concept s'apprend, c'est une connaissance. *La notion est un avoir, le concept est à l'être, au sujet*.

Concepts et métaphores ont en commun ces bords flous qui font qu'ils ne sont pas d'un accès direct, ce ne sont pas des objets comme les notions. Métaphores et concepts sont immédiatement dans des projets. On ne peut en parler sans prendre avec, leur auteur, leur sujet parlant l'un la poésie, l'autre la philosophie [57].

Métaphores et concepts sont les éléments du *référant* de la personne (Chapitre III). Ce sont des interprétations qu'une personne va en faire. Il y a une projection de celui qui parle dans la métaphore et le concept. La notion est dans le Savoir, ce corps mythique alors que le concept est habité, comme

---

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

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

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

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

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

Ainsi faire le partage entre définition "nominale" et définition "réelle" (Grawitz, 1986, p.25) ou entre concepts "spontanés" et concepts "scientifiques" (Vytgosky repris par Zerbato-Poudou, 1994, p.106), c'est reprendre la distribution rationaliste entre concept et notion qui pose l'entreprise scientifique dans le mythe du progrès, de l'éclaircissement, dans la saisie au-delà des apparences

de la *vérité* [58]. Le réel est alors postulé comme existant en dehors du sujet et maîtrisable. Ni l'humain, la personne ou même le sujet, ni les pratiques éducatives ne sont assimilables à ce réel, cette "réalité en soi", qu'on observerait, pour la rendre transparente et en saisir la vérité : "qu'est-ce justement que le réel, sinon ce que l'idée nous désigne comme tel ? Le réel n'est pas impératif, comme on le croit." (Morin, 1991, p. 243).

La rationalisation [59] est peu apte aux métaphores, ni aux concepts tels que définis ici, comme travail du sujet[60], comme Midas, on y transforme tout ce qu'on touche en or, c'est-à-dire en objet, en notions, en savoir. Travailler à former un évaluateur ou un chercheur en SdE, ce n'est pas seulement lui apprendre à bien maîtriser les objets, à avoir de bonnes techniques. Tout n'est pas distribuable dans les trop fameuses catégories de savoirs : savoir faire, savoir être et savoir devenir, il est aussi question de pouvoir. L'évaluation est un rapport au pouvoir, le projet est un rapport de pouvoir, et la recherche aussi. Il est temps d'ôter au pouvoir son caractère obscène : ce avec quoi nous travaillons et dont il ne faudrait pas parler. Le premier des pouvoirs à poser et à partager pour entrer dans le travail en projets, c'est de réhabiliter le sujet, c'est de vivre que la parole a de l'importance, non pas parce qu'au travers d'elle l'universel se parlerait mais parce qu'elle est possible : c'est s'autoriser, se mettre à l'origine du texte (Ardoino, 1993), texte d'évaluation ou de recherche.

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

---

[58] "On juge les définitions nominales d'après leur utilité, les définitions réelles d'après leur vérité" Grawitz, 1986, p. 25. Or cette vérité "scientifique" est avant tout ontologique

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

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

Métaphores et concepts n'ont d'intérêt que s'ils favorisent la conceptualisation, ce travail soucieux de se faire comprendre. Il va sans dire que, contrairement à Deleuze et Gattari (1991), le concept n'est pas ici l'apanage d'une Philosophie qu'on opposerait à la Science. Le concept, la conceptualisation et la problématisation sont ici les signes des sciences de l'homme et de la société, des sciences de l'humain et, plus sûrement encore des SdE. [61]

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

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

De la conceptualisation à l'élaboration du texte, de la recherche ou d'une formation [62], se joue le passage de la légitimité à la légalité, de la prégnance des processus à celle des procédures : "Bien sûr nous allons parler, donc nous allons nommer : nous allons conceptualiser le vivant. Mais peut-on faire autrement ? Il est simplement souhaitable que cette conceptualisation, cette façon de traduire la légitimité en textes de loi, permette la passe de la parole au vivant." (Bonniol, 1986/96).

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

---

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

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

Le poétique comme voie du scientifique semble inefficace, mais ce n'est pas exclure l'imaginaire du scientifique, sinon à participer de cette dialectique de l'invisible et du visible que dénonce Ardoino (1991, a) : "Dans ce cheminement de l'inconnu, ou du méconnu, vers le connu, de l'insu vers le savoir, tout se passe un peu comme si l'entreprise scientifique voulait, par ses éclairages, dissiper le pénombre, à l'image du cycle perpétuellement renouvelé d'une alternance des périodes diurnes et nocturnes. Les "lumières" de notre civilisation se donnent, ainsi, mission de combattre et de vaincre les ténèbres de la barbarie. Depuis l'aube de notre histoire, la visée de connaissance s'exprime à travers une dialectique de l'invisible et du visible, du caché et du dévoilé, de l'opacité et de la transparence [63]. Cette position analytique "classique", fondée sur l'hypothèse d'une réduction toujours possible du complexe à l'élémentaire et, par conséquent, de l'hétérogène à l'homogène, établira, du même coup, une frontière utile entre l'opinion vulgaire, la doxa, les croyances, les mythes, toutes formes de connaissances préscientifiques, et les énoncés de savoir permettant une administration de la preuve, à tout le moins cautionnés par une cohérence axiomatique. De ce fait, des formes de réflexion, pourtant rationnelles, ne pourront, de longtemps, trouver l'occasion de se confronter aux énoncés scientifiques. Elles resteront de l'ordre de la philosophie, de l'art, de la poéticité, du roman ou du discours. Ainsi, en leurs temps, les phénoménologies, les approches herméneutiques, la psychanalyse naissante, les sociologies critiques, etc. Tout ce qui pouvait mettre en jeu l'imaginaire était réputé : fumée, reflet, illusion"

Mais il reste que la limite est *utile* entre doxa et énoncés de science, comme entre poésie et science, et si on est toujours le poète de quelqu'un, il semble important de ne pas être dupe d'une certaine propension à l'épanchement épistémologique, cette "frénésie" que stigmatise Baillé et que cite Sensevy : "l'épistémologie ne peut être [...], dans les sciences sociales, une réflexion sur (contrairement à son étymologie), mais doit être une réflexion dans la pratique du chercheur. Je voudrais donc ici éviter cette "frénésie épistémologisante" (Baillé, 1987, p. 21), "extérieure à la pratique scientifique" (Ibid., p; 25) qui permet la divagation herméneutique" [64].

---

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

[64] Thèse de Sensevy page 82

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

Encore que cette opposition entre le "sur" et le "dans" de l'épistémologie puisse prêter à confusion : si on était seulement dans, on pourrait très bien ne pas avoir conscience de la science qu'on construit. [65] Alors qu'ici, il s'agit bien de conceptualiser (sur) mais un "sur" qui n'est pas un extérieur déconnecté. Autrement dit, il s'agit bien d'être "avec" mais distancié par une réflexion : c'est tout le sens de l'auto-évaluation et c'est la rengaine du "être au balcon et se voir passer dans la rue", qui n'est un scandale que pour ceux qui croient nécessaire d'avoir deux temps : un pour l'action conduite (l'empirie) et un autre pour la réflexion (la théorie). Se voir ne nécessite pas d'arrêter de faire ou d'avoir terminé ce qu'on avait à faire (c'est la pragmatique, qu'on n'assimilera pas à la praxéologie). Mais peut-être s'agit-il davantage d'écoute que de vision [66]...

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

---

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

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

fonctionnement, au service du décideur ou de l'Institution. Faire une recherche universitaire est une caution qu'on prend pour imposer une attitude ou un savoir dogmatiques.

> 1996 : "L'évaluation est ici considérée comme une aide à la prise de décision. Il s'agit de dévoiler les structures pour qu'on les prenne en compte. Ce dévoilement de l'organisationnel qui se présente comme une "simple" description, un "diagnostic" est souvent nommé évaluation de "systèmes". Mais la notion de système accompagne toute l'évolution du courant structuraliste, en continuum avec celle de structure, pour s'en dégager progressivement. (1)
>
> L'évaluation est assimilée à la prise d'indices, à une analyse pour effectuer des choix. Le versant procédural prédomine ainsi qu'une volonté de gestion du possible.
>
> Petit à petit, l'évaluation comme intervention sur les structures va céder la place à l'étude des interventions quelles qu'elles soient : l'organisation visitée par l'évaluation n'est alors plus qu'un lieu, un support qui sera abordé avec l'un ou l'autre des modèles de l'évaluation : sous le terme d'audit, par exemple (2). Peut être ainsi activé sous le terme d'intervention, le modèle de l'évaluation comme recherche des effets, (3) ou l'évaluation-remédiation (4) ou tout autre syntagme de l'évaluation (5.)
>
> (1) Lerbet, G., *De la structure au système*, UMFREO, 1986
> (2) Lecointe, M., "L'audit des formations, : contrôles, évaluations et pilotage", Colloque de Carcassonne, *Les évaluations,* PUM, 1992, p. 197/205
> (3) Ourliac, G., "Argos", Colloque de Carcassonne, *Les évaluations,* PUM, 1992, p. 217/234
> (4) Hugon, M-A., "Un exemple de recherche-action évaluative" Colloque de Carcassonne, *Les évaluations,* PUM, 1992, p. 191/195
> (5) Aubégny & Charpentier, *Evaluation et développement des établissements d'enseignement, Université d'été de Romorantin* Université F. Rabelais, Tours, 1991" -- [67]

Ensuite, s'il paraît incontournable en SdE d'aborder l'épistémologie, c'est avec le projet qu'il s'agisse bien d'une "épistémologie intrinsèque" à la science (Serres, 1992, p. 28) et pas d'une "glose extérieure" (ibid.) "redondante et inutile" (ibid.) mais d'"une méditation intérieure, vraiment philosophique de la science considérée sur son état précédent". Qu'il faille s'essayer à cette "authentique épistémologie" (ibid.) comme "art d'inventer, le ressort du passage de l'ancien au

[67] *Les modèles de l'évaluation*

nouveau" (Serres, 1992, p. 28 [68]) n'empêche pas que les mots "vraiment" et "authentique" fassent pressentir une normativité rentrée, sournoise, de la volonté de s'ériger en contrôleur des discours des autres. Cette attitude de juge dans la logique de contrôle est précisément ce qu'une telle épistémologie veut éviter : "lier ensemble épistémologie et méthodologie, c'est donc se donner pour fin de problématiser, pour l'action [...]. Elle se veut une épistémologie pragmatique, dans le sens où elle n'essaie pas de déterminer, au sein d'une théorie de la correspondance, quelle est la vraie façon de faire de la science : elle essaie plutôt de reconnaître les noeuds d'un réseau de pratiques susceptibles de produire des connaissances" (Sensevy, 1994, p. 83), la pratique dont il est question étant celle du chercheur, correspond bien au présent travail de synthèse.

3,4 Les problématiques et la problématisation

Quoi qu'il en soit, c'est bien "pour l'action", dans l'action, avec l'action que la limite des interrogations dites épistémologiques se pose : c'est le sens de "la problématique" dans la recherche, des problématiques dans le texte de recherche. Il n'est pas, semble-t-il, de recherche "fondamentale" en SdE si par là on entendait une recherche où le contexte de l'objet serait neutralisé, où l'objet serait isolé et unifié : un objet en soi, comme une molécule, un gaz ou un virus [69]. L'objet est en réseau parce qu'il est objet conceptualisé à partir d'une pratique, il reste dans l'institution, surdéterminé, relié à d'autres objets, interpénétré, hybride, porté par des personnes ; historique : jamais naturel. Il n'est pas fini alors de s'interroger sur ce que signifie dans ce cas la fameuse "réduction" de l'objet pour pouvoir l'étudier : c'est le rôle de la méthode [70] (chapitre III).

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

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

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

---

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

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

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

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

Il reste ensuite à auto-évaluer la démarche aussi bien que les résultats obtenus dans une dernière partie non moins importante que les trois précédentes, cette partie d'interprétation pourrait d'ailleurs être appelée "problématique herméneutique" car elle boucle sur les précédentes, discute les résultats, les ré-interroge et ouvre sur une suite possible du travail effectué .[71]

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

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

---

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

1994 :" la discussion autour de l'utilité conceptuelle et pratique du modèle peut entrer dans le syntagme même de la recherche et constituer un élément de la problématique (1) de recherche.
Ensuite, une auto-évaluation de l'usage rempli par le ou les modèles utilisés dans la recherche peut être attendue, non pas dans l'absolu de la "vérité" du modèle mais en liens avec le problème de départ, en rapport avec le terrain porteur du thème déclencheur du travail de recherche, en pertinence avec les acteurs concernés par les questions posées et que le chercheur a reformulées et étayées ("problématisées (2) à l'aide du (ou des) modèle(s).

(1) au sens donné par Ardoino (1976 p. XII) d'exposé critique d'un problème considéré selon différentes dimensions possibles et articulées entre elles.

(2) ce qui ne veut pas dire "résoudre le problème" mais avancer dans sa compréhension soit en l'expliquant (dans la recherche traditionnelle), soit en conscientisant son implication, soit en articulant les deux."

3,5 Le problème et l'objet de recherche

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

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

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

---

[72] Congrès Afirse *Recherche scientifique et praxéologie,* tome 1 " recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p37/42

Donc, ce qui est en jeu-là est de dissocier recherche et remédiation, problème et symptôme à traiter, recherche et décalque de la recherche médicale appliquée [73]. Ces associations sont tenaces parce qu'elles induisent une demande ou une commande de contrôle du fait social, que cette commande soit faite par un externe ou par le chercheur lui-même.

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

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

Le risque de figer le processus en simples procédures, c'est avant tout l'effet de "croyances", d'allant de soi ordinaires, idéologiques. Une première croyance est dans l'attitude dite "spontanée" qui consiste à survaloriser la rationalisation, la mise en ordre, la logique formelle : analyser et classer les éléments et les distribuer dans une logique ensembliste hiérarchique. Une seconde croyance, c'est de survaloriser la prise de décisions et d'en arriver à penser que toute recherche n'est que le déroulement d'un algorithme de résolution des problèmes : une problémation [74]. C'est en arriver aussi, à un autre niveau : non plus celui des moyens de la recherche mais de ses buts, à croire que la recherche en SdE devrait se cantonner à résoudre les problèmes de l'éducation. La recherche n'est pas "une trouvade" : on ne cherche pas la solution, on n'en finit pas de construire l'objet et cet objet n'est pas réductible à un problème à résoudre, à une exigence de réponses, de solutions. L'ingénieur est peut être celui qui résout les problèmes, le chercheur les sème : la méthode n'est pas la même parce que l'attitude n'est pas identique. En SdE, si on accepte de parler de problèmes c'est alors dans le même esprit qu'en philosophie : "Il peut arriver que nous croyions avoir trouvé

---

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

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

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

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

> 1994 : "La recherche doit initier la prise de conscience chez le praticien d'un projet de professionnalisation, ce processus lui permettant de concevoir sa pratique non plus comme une répétition de routines ou de techniques mais comme une praxis articulée et articulable à la poièsis (1)
>
> (1) IMBERT, F. "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111" -- [75]

En SdE (au moins mais sans doute plus qu'ailleurs) les recherches sont toujours en lien avec la pratique professionnelle conduite pendant ce temps[76]. Le projet du chercheur est soit de sortir de cette pratique pour entrer à l'Université dans une autre pratique, soit de prendre de la distance pour mieux revenir à sa pratique : dans les deux cas, faire une thèse a une finalisation sociale et professionnelle qui permet de tenir "en recherche". On ne fait pas une thèse pour rien, (il y a une finalité chez le chercheur) mais l'objectif de la thèse ainsi localisé dans l'histoire du sujet-chercheur n'implique pas que l'objet de la recherche soit, lui, finalisé : l'objectif est de le construire, et non qu'il soit socialement utile et directement. La recherche vise la mise à jour de connaissances, pas de remèdes, la recherche est projet de connaissance.

Au contraire, faire oeuvre utile est une de ces illusions que le travail sur soi qui accompagne l'expérience de la recherche devra permettre d'endeuiller. Car entre "que ma thèse serve" et "on n'attend que moi pour

---

[75] Congrès Afirse,

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

que tout aille mieux", il y a facilement du lien. La problématisation oblige à ce deuil :

> 1995 : "j'essaie de faire que la recherche soit *un travail sur soi*, sur son rapport à la connaissance, bien avant d'être une machinerie à produire du savoir. Dans la rigueur, certes, sans laquelle il n'est pas de discours scientifique, mais aussi dans *le détachement,* c'est-à-dire :
> - que l'interrogation soit continue et *inachevable* (1) sur ce qu'on avance et sur les méthodes, les modèles, les épistémê dans lesquels on pense (2)
> - que soit interpellé en soi *le processus de référenciation*, à chaque fois(3);
> - que le sens soit *quête*, beaucoup plus que trouvaille, la recherche communication plus que production.
>
> (1) un travail d'évaluation-interprétation cf. ARDOINO, J., & BERGER, G., "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127
>
> (2) Vial, M., "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 2 communications, p. 59/64
>
> (3) Vial, M., "Paradigmes et syntagmes de recherche : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité", communication au colloque de l'ADMEE *fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation*, 19/21 septembre 94" --[77]

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

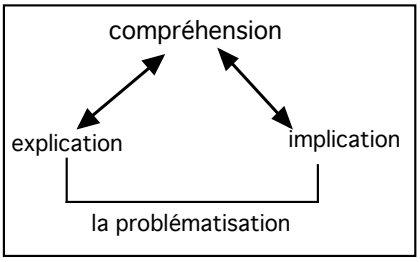
3,7 Le statut de l'explication

Et l'explication alors ? Elle est intermédiaire, en cours de route. Pour avancer on peut avoir à contourner un obstacle par une explication temporaire qui deviendra un élément de la recherche et pourra être remis en question plus tard. L'explication est un détour, un moyen dans le processus sans fin de construction de l'objet, le processus de sa problématisation. "L'explication est désormais le chemin obligé de la compréhension" (Ricoeur, 1986, p.

[77] Colloque Toulouse *Recherche(s) et formation des enseignants,,* 1995 publié septembre 1996, "Quelques critères sur les conditions d'accompagnement des étudiants, afin que l'initiation à la recherche contribue à la formation professionnelle des praticiens de l'Education Nationale", p. 907/909, Tome 2, Les cahiers du CEREF, n°4

110) "l'explication n'est pas première mais seconde par rapport à la compréhension. L'explication, conçue comme une combinatoire de signes, donc comme une sémiotique, s'édifie sur la base d'une compréhension de premier degré qui porte sur le discours comme acte indivisible et capable d'innovation" (Ibid., p. 22/23).

En somme, on n'est plus dans une opposition entre comprendre et expliquer, dans cette "alternative ruineuse" entre expliquer et comprendre dissociés "par l'herméneutique d'origine romantique" (Ricoeur, 1986, p. 75). Le *travail sur soi* qui relève de la prise en considération de l'implication (Ardoino, 1993, 1995) est l'objet principal de l'accompagnement, de la direction des mémoires de recherche, en lien [78] avec les explications nécessaires, dans la problématisation :



Viser la conceptualisation du formé ou du chercheur, c'est permettre à compréhension, explication et implication de se boucler. Ainsi, pour revenir aux théories et par exemple celles, psychologiques, de l'Apprendre, il semble essentiel qu'un formateur possède une bonne culture sur les théories de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage sont un des éléments de son référent professionnel. Tout éducateur, tout formateur (et l'enseignant n'est qu'un cas de figure du formateur, dans une institution particulière), a besoin de s'intéresser aux théories de l'apprentissage : c'est un bagage culturel, c'est un savoir, un de ces savoirs externes qu'il doit posséder. Si le formateur "doit" rationnellement s'intéresser aux théories de l'apprentissage, c'est que de toutes façons tout formateur, qu'il le veuille ou non possède une "représentation", un simulacre de ce qu'est apprendre [79]. S'il doit s'y intéresser, c'est parce que qu'il le veuille ou non, pour fonctionner en tant que formateur, il ne peut pas ne pas avoir une idée, ne pas être travaillé par cette question. On n'est pas formateur sans avoir une conception de

---

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

[79] qu'on confond avec un "sens commun". Il s'agit bien d'une **idéologie**, un air du temps, d'idées reçues, d'allant de soi, un ensemble de poncifs issus de théories non travaillées.

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

3,8 De la problématisation à la pluriréférenciation

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

Articuler différentes dimensions ? On sait que ce ne sont pas de simples dimensions de l'objet étudié (Ardoino, 1985, b), ni la pluralité des critères qu'on peut se donner pour régler ses objectifs mais qu'il s'agit d'exercer des repères (références, modèles et méthodes) pour construire l'objet. Ce n'est pas, non plus seulement différents domaines ou disciplines appelés pour aborder l'objet [80] mais bien davantage différents "langages". Car se "déplacer" autour de l'objet élu, chercher à le voir, à le penser, à le concevoir autrement, utiliser plusieurs points de vue, plusieurs référents pour concevoir différemment l'objet, ou déchiffrer l'objet à partir de plusieurs codes, le traduire dans plusieurs référentiels, c'est le travail des références qu'on se donne pour parler de ce à quoi on s'intéresse : ne pas se contenter d'une lecture, travailler le pluriel dans l'unique. La problématisation[81] nécessite pour appréhender l'objet de la recherche de tourner autour et *de le parler* à partir de plusieurs référents théoriques différents, hétérogènes entre eux, irréductibles l'un à l'autre mais croisables [82], et rendus complémentaires.

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

---

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

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

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

questionnement mutuel de chacune des disciplines [83] convoquées par les autres." (Ardoino & Berger, 1994, p. 47).

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

C'est refuser de réduire la recherche en SdE à l'ingénierie et à la praxéologie [84], ce qui réactive le vieux débat entre recherche fondamentale et recherche appliquée :

> 1994 : "Recherche pour, recherche sur, des points de vue différents par les visées, bien que liés par leur programmatique : l'utilisation possible des procédures de mises à distance (y compris celles dites "méthode expérimentale"), par le détour par l'ex-plication sur les parties où cela semble faisable (puisque inextricablement impliquées dans le terrain, dans une rationalité limitée). Toutes dans la praxéologie (si on entend par là non uniquement positivistes et expérimentalistes) ou bien relevant toutes de l'ordre scientifique (si le scientifique est la prise de distance, le détachement travaillé) mais avec des projets-visées et des postures qu'on ne peut pas confondre" --[85]

En effet, les pratiques institutionnelles sur lesquelles nous travaillons ou dans lesquelles nous prenons nos objets à étudier ne sont ni bonnes, ni mauvaises, il n'y a pas lieu de vouloir a priori les changer même pour les "optimaliser". C'est éloigner d'emblée de l'idée de recherche tout discours idéologique et militant. Il est passé le temps du traumatisme collectif de l'échec scolaire et si certains tentent de le remplacer par le traumatisme de la crise sociale (chômage, sous-emploi, mondialisation...) il n'est pas inéluctable

---

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

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

[85] Congrès Afirse, 1994

de participer de cette frénésie collective pour tout orienter vers la découverte de solutions cautionnées par une inscription scientifique (la bonne (?) méthode de lecture). La recherche n'a pas d'autre but que la recherche, sinon ce n'est pas la recherche mais une traque plus ou moins désespérée de solutions à des problèmes qu'on a soi même inventé.

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

> 1994 : "Je crois en effet, comme Jean-Jacques Bonniol (1) que :
> "En IUFM la recherche est praxéologique. Chasse gardée ? si vous voulez, encore que les labos universitaires offrent toute leur place aux IUFM. Il y a deux lieux et deux types de pressions. Ce n'est pas une affaire de personne ou de dignité mais d'institutions.[...] Ni les grandes écoles, ni les IUFM ne sont d'abord des lieux de recherche. Si les labos le sont, ce n'est pas parce que ce sont des lieux d'enseignement. Ce n'est pas en synergie que l'enseignement et la recherche se montent, mais en tension, dans des conditions qui permettent à la recherche d'exister. Ces lieux, qui ne sont pas des lieux de recherche, permettent le métissage, donc il ne faut surtout pas les changer, les transformer, les travestir en lieux de recherche scientifique." -
>
> (1) Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence de 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 3, Université de Provence" --[86]

Cette recherche là serait focalisée par une transformation attendue des pratiques et des cadres législatifs qui les règlent. En somme ce serait de la formation des décideurs plus que de la recherche [87].

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

> 1994 : "Autrement dit, l'existence au sein d'un syntagme de recherche de plusieurs modèles hétérogènes mais articulés entre eux dans une problématique, ne suffit pas à caractériser la recherche praxéologique (*en* évaluation, ou *en* éducation), et à la démarquer de la recherche scientifique (*sur* l'évaluation ou *sur* l'éducation) supposée mono-référentielle. Toutes deux peuvent fort bien être dans la multiréférentialité des modèles. C'est l'usage, la mise à distance du chercheur au modèle qui ne sera pas de la même

[86] Colloque de Toulouse, publié en 1996

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

texture, de même qualité que celle du rédacteur d'une étude praxéologique.
Une anecdote peut illustrer cela. Pendant la soutenance d'un mémoire de D.E.S.S à laquelle j'assistais, l'impétrant dit, sûr d'être au "top niveau", s'être appuyé sur "le modèle théorique du systémisme". Dans la salle, à mi-voix, une de ses collègues s'exclama : "En voilà un qui ne coûte pas cher !". Passons sur la validité de la critique du systémisme..., il me semble que ce commentaire, au-delà de l'agacement provoqué par l'incontournable modèle régnant, est bien l'indicateur d'une prise de distance envers le modèle, plus proche de la posture du chercheur que l'attitude naïve et quelque peu exaspérante -parce qu'assurée d'être dans la norme scientifique- du rédacteur, de ce qui s'avéra d'ailleurs être une étude à visées praxéologiques, de transformations attendues, provoquées (ou crues telles) soumise à validation ce jour-là. De fait, l'étudiant dans son mémoire utilisait le systémisme comme un objet, un outil, une référence, une théorie au service de préconisations. La présence du modèle ne suffit pas à donner la scientificité, laquelle n'est, en l'occurrence, pas tant faite de rigueur que de détachement" -- [88]

3,9 La problématisation comporte une analyse critique

Ce n'est pas seulement dans un souci salutaire pour conserver au mot recherche une sorte de pureté, c'est simplement résister à une certaine sous-culture d'origine étasunienne qui confond à plaisir la recherche avec la recherche de solutions et qui voudrait inscrire tout travail théorique dans une finalisation unique : améliorer les pratiques. Ce serait encore conserver cette dichotomie entre théorie et pratique qui induit la survalorisation de la "problémation" [89] au détriment de la problématisation. Le théoricien, le chercheur n'est pas le grand guide, le timonier. Les praticiens ne sont pas les chevilles ouvrières. Théories et pratiques n'existent nulle part en soi, elle ne sont pas étanches. La recherche est une pratique. C'est bien parce qu'elles sont intimement liées que la théorie ne dit pas ce qu'il faut faire. La recherche sociale n'est pas d'efficacité, le chercheur n'est pas le médecin [90] :

---

[88] Congrès Afirse, 1994 tome 1,

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

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

il n'y a aucun mal, ni grand ni petit, dont nous devrions guérir nos congénères.

> 1994 : "Installer un lien particulier à la pratique : le questionnement :
> J'essaie d'abord d'éviter :
> - les préconisations pour le "terrain", les praticiens ou les institutions, car la recherche n'est pas une innovation rationalisée,
> - la confusion entre objet de recherche et saisie du réel,
> - tout militantisme pédagogique (1), tout engouement pour une méthode, un modèle, une théorie - à plus forte raison l'attitude de maîtrise gestionnaire d'un référentiel
> Donc, faire que la recherche consiste avant tout à comprendre et supposer et non pas à produire des réponses pour le terrain, en ce sens c'est éviter la praxéologie (comme volonté d'optimisation des pratiques) par un travail de multiréférentialisation.
> Avoir conduit une recherche doit pouvoir permettre au praticien d'effectuer un *travail de traitement* (2*)* des recherches pour les utiliser dans la pratique. Ce praticien devient alors *un de ces relais* entre la recherche et le terrain dont l'Education Nationale manque cruellement, et dont l'université aurait tout intérêt à se préoccuper.
>
> (1) GILLET, P. *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
> (2) traitement bien davantage que "transposition", notion qui connote une inéluctable perte de sens. La recherche utilisée dans la pratique prend un autre sens, rien ne permet de dire qu'elle en perd" -- [91]

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

> 1994 :"la recherche et la relation d'accompagnement ainsi définies ne sont pas faites pour transformer ou améliorer le terrain mais le discours de recherche produit doit pouvoir *alimenter* ce terrain, la recherche doit comporter de quoi nourrir (et non pas rénover) les pratiques. En fait, ce qui est en jeu là, c'est le changement : pour éviter le dogmatisme, effet redouté du praxéologique, il me semble utile de concevoir le terrain comme *déjà* en changement, la recherche se greffe sur ce changement pour le comprendre et donc éventuellement seulement donne des connaissances qui peuvent permettre de le promouvoir. Il n'y a pas de lien direct, stable et traditionnel entre Formation, Recherche et Praticiens mais il est

[91] Colloque de Toulouse

peut-être aujourd'hui possible d'éviter l'applicationnisme des recherches sur les pratiques, comme cela a pu être fait dans le passé encore récent, parce qu'on sait ce qu'il donne." -91

3,10 Recherche d'ingénieur ou recherche professionnelle

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

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

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

Par ailleurs, essayer, dans une recherche universitaire, de trouver un tissage qui réponde et aux exigences (internes) de la problématisation et aux besoins sociaux du moment (détermination externe venue de l'état d'un corps de métier à un moment donné) dans le cadre d'une recherche "professionnalisée" ou "professionnelle" [94] est un chantier ouvert, entre étude

---

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

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

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

et recherche [95]. En somme, en SdE, on est toujours l'ingénieur de quelqu'un. Mais alors, l'analyse critique doit porter aussi sur le tissage élaboré : il est d'autant plus nécessaire alors de réfléchir, dans le cours même du texte de la recherche, sur les postures utilisées. *Il n'est pas de recherche en SdE qui ne devrait comporter un questionnement sur les SdE.*

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

La distinction proposée par Martinand (1987) pour la didactique, entre une recherche *en*, c'est-à-dire "une "action [..] dans une perspective de modification" (p.28) et une recherche *pour* (dans laquelle "l'utilisation des résultats est possible [...] mais ne découle pas directement de leur connaissance"- p. 28), parce qu'elle recoupe la distinction d'Ardoino entre étude et recherche (1985, a) gagne à être doublée d'une nette *distinction entre travaux dans la discipline scolaire et travaux dans la didactique* [97]. Alors la recherche "en" est une recherche disciplinaire qui est faite en Lettres ou en Linguistique et qui consiste à émettre des savoirs qui formeront les contenus à enseigner [98]. En SdE, toute recherche (didactique ou non) est bien davantage "*sur*" *la pratique de formation (scolaire ou non) à laquelle elle s'intéresse, de laquelle elle part et dans laquelle elle se valide*.

On peut alors essayer de tisser sciemment le "pour" et le "sur" [99]. C'est le cas auquel je me suis intéressé des praticiens qui viennent faire un cursus

---

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

[96] Congrès AFIRSE, Aix-en-Provence, *Recherches scientifiques et praxéologie*, Tome 2 : "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", p. 59/64

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

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

[99] Décidément la recherche *en* n'est pas une recherche spécifique aux SdE. Il ne suffit pas d'être sociologue ou psychologue pour travailler **dans les SdE**. De même, il ne suffit pas de faire une étude

en SdE alors qu'ils ne visent pas du tout à devenir universitaires mais qu'ils veulent (et c'est le contrat de recherche que je passe avec eux) rester praticiens soit comme personnes-ressource dans la formation des enseignants, soit comme médiateurs des textes de recherche sous forme d'écriture d'articles et de livres en direction des autres praticiens, soit encore comme professionnels de la formation, devenus experts par leur thèse d'un champ d'exercice. Ceci n'a pas d'effet sur la qualité de la recherche qu'ils font :

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

C'est bien sûr cesser de croire qu'avoir une thèse suffit à devenir universitaire et que toute thèse serait faite pour devenir universitaire : ce système de "clonage" semble réducteur de ce que les SdE peuvent proposer. Il est une autre fonction sociale aux SdE : permettre aux praticiens d'acquérir *une langue de leur praxis* [101] et pour cela de pouvoir déchiffrer les langages universitaires - ce qui est loin d'être actuellement le cas. La formation à la recherche prend alors un tout autre sens :

> 1994 : "Il s'agit bien d'une *initiation* (1), où le chemin compte davantage que le but.
>
> La guidance, l'accompagnement, veut impulser l'impétrant dans *la spirale de la connaissance*, ce désir de savoir encore : lui donner l'expérience de la quête du sens, résultat de la prise de conscience de ses ignorances, bien davantage que d'un savoir(2).
>
> Ce travail est l'occasion de "faire des *deuils*" qu'un praticien seul, n'a ni l'occasion ni les moyens de faire.
>
> Cette *appétence de compréhension de ce qui se passe dans la praxis* est ce qui manque si souvent dans l'Education Nationale quand on y parle de "projet professionnel". La recherche peut permettre

---

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

[100] Communication au colloque de Toulouse

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

d'expérimenter cet élan vers *l'énigme du sens* sans lequel le projet n'est qu'un programme déguisé (3)

(1)BONNIOL, J-J., "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique,* Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, 1988, b, p.119/146

(2)Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil, 1991

(3) ARDOINO, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, p.153/158" -- [102]

Conclusion. Chercher et former

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

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

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

[102] Colloque de Toulouse

d'analyse des phénomènes. La théorie devient alors disponible et c'est ce qui fait son succès." --[103]

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

"La théorie unit de façon permanente quatre caractéristiques :

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

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

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

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

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

---

[103] introduction du manuel *Les modèles de l'évaluation*

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

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

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

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

[106] préface du manuel *Les modèles de l'évaluation*

Chapitre II

De la contradiction à l'objet articulatoire

Le projet de recherche et son objet

Trois précautions avant d'aborder ce chapitre :

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

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

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

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

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

> 1993 : "concevoir la régulation dans l'entre-deux**,** permet d'envisager l'articulation des pseudo-contradictions paradigmatiques, des attitudes, des fonctions opposées de l'évaluation : faire le *va-et-vient* (2), mettre *en récursivité,* faire jouer *le dialogisme*, (16). L'évaluateur (37) n'est pas devant un système clos mi-noir mi-blanc, son projet n'est plus la seule maîtrise mais l'aller-vers, le désir de faire avec la conjonction des contraires, d'accepter *la faille* (13) ; de passer au multi-pliant / liant-par-le-pli, dans le pluriel du sens ; de passer des rapports de forces *aux ruses de sens*. (16). En évitant le risque de manichéisme, la tentation du choix irrémédiable - *coupure réduction* (16) - rendre possible les trois postures : les deux simples inversées, symétriques (Bilan/formatif) et la troisième, entre-deux permettant d'accepter le complexe. Reconnaître le problème, construire des problématiques et les travailler : pas les résoudre, pas de *panoptisme* (34). S'interroger, mettre en perspective ;

travailler la pertinence avec le projet comme *visées* comme *orientations politiques et éthiques* (38)dans un processus de changement (39).
La régulation est alors un "objet", un "complexe du projet", un concept virtuel, articulatoire des deux Temporalités de l'évaluation, parce que pouvant s'actualiser (entre "ou / et") dans le contrôle (disjonctif) et aussi dans l'expérienciel (conjonctif). L'épaississement du virtuel, du *potentiel articulé à l'actuel* (35), existant et possible, peut-il être pensé comme une troisième valeur du Temps ? Peut-on risquer la notion *de temps inclus* ? Cette temporalité complexe dont la fonction serait de rendre possibles les deux opposées parce qu'il est le troisième terme non résolutif, mais problématisant : le devenir.

2) Morin, *La méthode* tome 4, chapitre 2, 1991
13) Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Matrice, 1985
16) Le structurel ne recouvre pas l'organisationnel, la vision systémique est aussi nécessaire, Morin E. *La méthode*, 1981
34) Ardoino, J., "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique" préface, 1985, a
35) Varela, F. *Autonomie et connaissance*, Seuil, 1989
37) dans ce contexte, le formé est aussi évaluateur
38)Ardoino J. " Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, 1986, p. 153/158
39) enfin distingué des procédés de transformation" -- [107]

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

1. S'orienter : de formalisations en formalisations

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

> 1994 : Evaluation : [..] "Passages permis par l'ensemble des régulations possibles, entre la logique formative et la logique de bilan, travaillant sur les processus (les élans, les énergies mobilisés de façon spécifique par chaque individu, qui alimentent et accompagnent la réalisation des actions), sur les procédures (façons de faire objectivables, mises en oeuvre des stratégies, modes de réalisation ou de résolution) et sur les produits (traces observables d'une activité, résultats d'une fabrication). [...] Auto-évaluation : recherche inachevée [...] d'articulations entre les deux processus d'auto-contrôle et d'auto-questionnement, assumés comme concurrents, antagonistes et complémentaires. Auto-contrôle : reconnaissance de soi en fonction de normes externes et intériorisées, pour se perfectionner ou éviter l'erreur. Auto-questionnement : recherche de sens à partir d'interrogations que je peux me donner sur moi et sur le monde". --[108]

J'ai opté, comme J-J Bonniol, pour faire de l'évaluation le grand ensemble dans lequel deux logiques se contredisent, et pour ne pas réserver le terme d'évaluation, comme Ardoino & Berger, au contraire du contrôle [109]. Alors la prise de décision, la tenue par l'évaluateur de ses rôles, fonctions et missions sont "assujetties" aux passages d'une logique à l'autre. Ces passages étant eux-mêmes dépendants de *la qualité du travail sur soi* que l'évaluant est capable de conduire, la formation à l'évaluation [110] doit lui permettre de conceptualiser l'évaluation pour rendre possibles les attitudes que chaque logique requiert.

---

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

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

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

1,1 Ni yin, ni yang :

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

> 1996 : "Ce qui est appelé «modélisation» est alors un procédé de généralisation de résultats ou de prédiction d'événements. "Faire tourner un modèle" désigne une méthode, un ensemble réglé de procédures de simulation d'un acte.
> Dans les sciences humaines qui s'affranchissent du canon des sciences de la nature, le mot modèle est couramment utilisé comme un synonyme du mot schéma. Schématiser, formaliser par un schéma, c'est donner un modèle dit formel par opposition aux modèles mathématiques, c'est spatialiser les concepts ou les relations entre les notions qu'on se donne pour communiquer l'essentiel d'une analyse. Le schéma a valeur de résumé du discours qui l'accompagne." --
> [111]

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

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

La formalisation était d'ailleurs approximative car il faudrait ajouter un rond noir du côté blanc et l'inverse, ce qui ne correspond à rien dans ma

---

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

vision de l'évaluation. Ensuite, le fait que la figure totale soit un cercle bien fermé, bien circonscrit [112] n'est aussi qu'une approxi-
mation, une figure temporaire : elle signale qu'ici on a délimité l'objet dont on parle (l'évaluation) de façon provisoire et arbitraire, dans la pure tradition de la modélisation classique. Mais il s'agit là de s'aider de la formalisation pour conceptualiser l'évaluation (dans tous ses possibles) et pas de représenter une pratique précise.

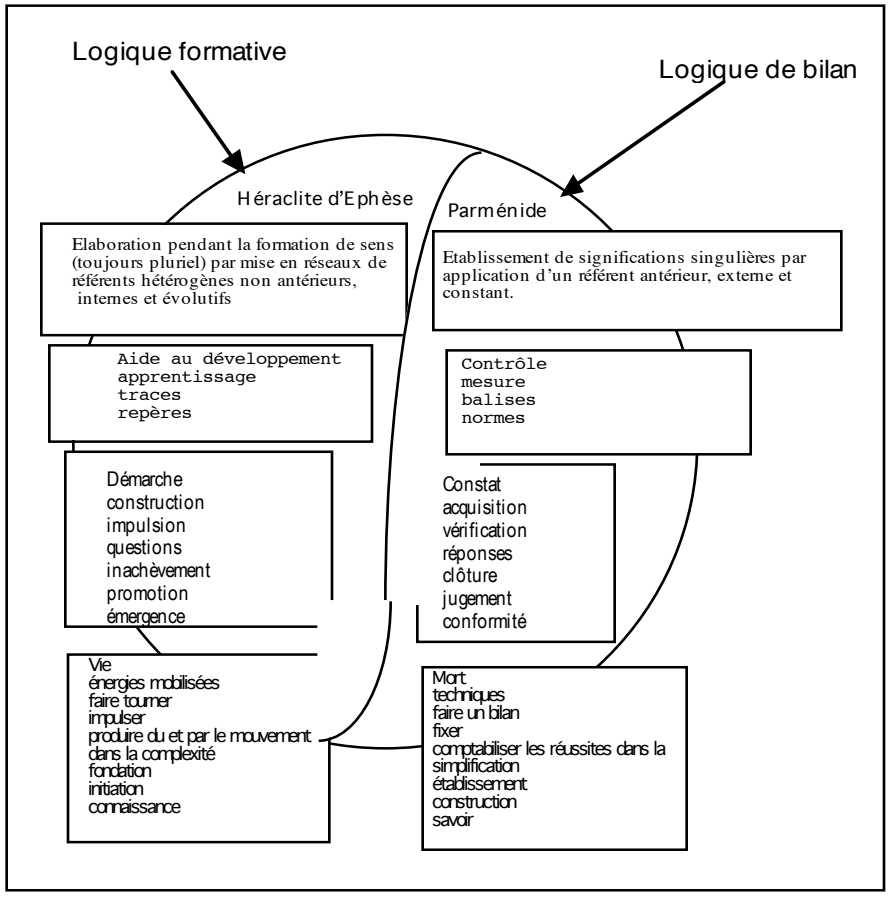


Figure 1 L'évaluation comme logiques antagonistes mais complémentaires - 1991

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

Il n'est pas fait ici appel à la théorie des "représentations sociales" (Jodelet, 1984, Flament, 1987, Abric, 1987, Beauvois, Joulé, Monteil, 1989) laquelle permet de décrire, en définitive, un état de l'idéologie (du social) à un moment donné, à l'insu du sujet. La représentation se donne comme un reflet du monde (même s'il est déformé). Alors que *la conceptualisation est un travail volontaire qui passe par la formalisation provisoire* : une heuristique qui n'est pas une quête du réel (confondu avec et réduit à une réalité en soi) mais le travail d'une parole sur (ou vers ? ou contre ?) ce réel -et pas une simple ingénierie. Pour cela, il semble important de distinguer nettement la mise en circulation ou l'émergence de modèles (de pensée), la modélisation, de la mise en espace d'idées sous forme de schémas, la formalisation [113]:

> 1996 : "L'ambiguïté "potentielle et peut être nécessaire des modèles" ne vient pas du modèle mais du fait qu'on désigne par ce terme deux dimensions : la modélisation et la formalisation." --[114]

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

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

> 1994 : "la complexité, c'est-à-dire dans un projet d'articulation de dimensions contradictoires, antagonistes mais complémentaires, selon la méthode d'Edgar Morin, en utilisant les principes de la Pensée complexe" --[115]

---

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

[114] *Les modèles de l'évaluation*, Préface

[115] Congrès AFIRSE

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

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

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

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

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

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

Le projet de recherche est bien là :

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

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

Ce qui est privilégié, c'est l'action (plus exactement, *une pragmatique* (Chapitre I) mais une action orientée par un projet. L'objet pratique, la pratique étudiée est la praxis du formateur et de l'évaluateur [116].

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

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

La computation est un moyen d'approcher la conceptualisation, comme le dit Morin de la compréhension : "Il nous faut aussi expliquer la compréhension par la computation"[117], de l'expliquer peut-être, mais pas de la comprendre. La computation traite, gère, combine des signaux [118], que les cognitivistes désignent par "symboles" : la computation n'est qu'un ensemble d'opérations de "traitement de symboles physiques : écrire, transformer, lire, effacer, déplacer" (Le Moigne, 1990, b p. 215), ce qui ne désigne que des procédures, alors que la conceptualisation est aussi processus humain, pas computationnel

---

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

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

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

(ou pas seulement computationnel), elle est une des formes de *la symbolisation*. L'idée de "renvoi symbolique" que Clozel a particulièrement travaillé dans sa thèse (1994, b) peut être approchée d'abord par G.G. Granger (1990- p.670 / 674) :

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

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

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

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

-l'autre face, plus impliquée : la symbolisation, travail de la sémiose (chapitre III) qui peut aboutir au discours poétique ci-avant rejeté hors du

champ scientifique. Ce qui ne veut pas dire l'exclure mais au contraire, le travailler, sachant que :

1994 : "ce processus, s'il s'inscrit toujours dans des *systèmes* (langues, institutions, formations, savoirs, etc.), ne s'y inscrit jamais que partiellement, et surtout il ne "fait sens" que *parce que* cette inscription est partielle.

D'une part, la sémiose apparaît comme illimitée ; on n'en saurait fixer les frontières, sans risquer d'éliminer quelque champ d'inscription : tout y est perpétuellement susceptible de proliférer, en métaphore indéfiniment filée, délire, tautologie.

Mais d'autre part (et probablement en récursivité) on ne saurait rendre compte de la sémiose sans en appréhender les manques (16) sous quelque forme qu'ils se présentent à l'expérience : le non dit, l'interdit, le tabou, l'ineffable, l'indicible, le secret, l'énigme...

(16) SIBONY, D. "Le «complexe» de l'inconscient", *Les théories de la complexité - autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991 - p. 358 - 359 : "...si on se réfère au «complexe» au sens géométrique d'un espace en formation de dimensions croissantes, on dirait que les points de rencontre entre le champ symbolique de l'inconscient et celui du hasard organisateur, ces points de rencontre sont plutôt des correspondances ou des résonances entre des points extrémaux des deux *complexes* en question ; [...] Toujours l'inconscient apparaît comme une frontière en perpétuelle effervescence et changements de niveaux de langage, vaste frontière entre la dimension de l'altérité pure (de l'*autre*) et celle de ce qu'on peut appeler *la lettre*, [...] dans la dimension symbolique il y a le don et la transmission d'un retrait plutôt que l'articulation d'un trait de plus.

[...] ce trou du langage donne lieu à un supplément de lien, à des nodalités supplémentaires, à l'introduction de « lettres » supplémentaires dans l'alphabet déjà-là. [...] En théorie des nœuds et des groupes, il est connu qu'une nodalité supplémentaire se traduit dans la présentation du groupe par quelques lettres et quelques identifications de plus." -- [119]

L'ensemble rationalité et symbolisation se déroulant dans/par/parce qu'il y a le sujet, avec l'objet, pour un projet. *Conceptualiser n'est pas computer, c'est rationaliser et symboliser*[120] *pour s'orienter dans l'action : se*

[119] Clozel et Vial, 1994, Colloque MCX, *Modélisation de la complexité,* Aix-en-Provence, "Le complexe ou le manque à modéliser"

[120] toute symbolisation est entendue comme un «échange symbolique» : le sujet ne symbolise pas pour lui-même comme le ferait un individu, ***l'ordre symbolique*** **construit le processus**

construire un ensemble de repères temporaires (les concepts) pour être dans la praxis ; cette construction inachevable de l'intelligible engage la totalité de la personne et la construit.

1,4 Les "objets" articulatoires en évaluation

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

> C'est la notion *d'objet articulatoire* annoncée dans ma thèse :
> 1991 : "Dès lors, la recherche en évaluation, au point où en est la théorisation de l'évaluation, nous semble devoir identifier des objets articulatoires qui permettent, par exemple, de passer d'un des pôles à l'autre, comme on passerait, en maniant la même commande d'une machine, du grave à l'aigu, mais (parce que nous parlons du Vivant) sans altérer la nature du son,
> pour que, comme dit le poète, la terre qui tourne ressoude la barque :
> *la barque*
> *coupée en deux*
> *par l'aube*
> *la terre qui tourne*
> *plus bas*
> *la ressoude* (Pierre Garnier) --[121]

L'"objet" articulatoire doit permettre à l'évaluant de "passer" d'une logique à l'autre. C'est un concept que se forge l'évaluateur [122] pour de se repérer dans les situations évaluatives, pour assumer les deux logiques de

---

identificatoire et permet d'accéder à ce que Rochex (1990) nomme «l'espèce», c'est-à-dire l'humain.

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

[122] que se forge : la conceptualisation est inachevable, elle est la vie de la praxis, en évaluation comme dans la recherche, en ce sens **cet "objet" est projet**

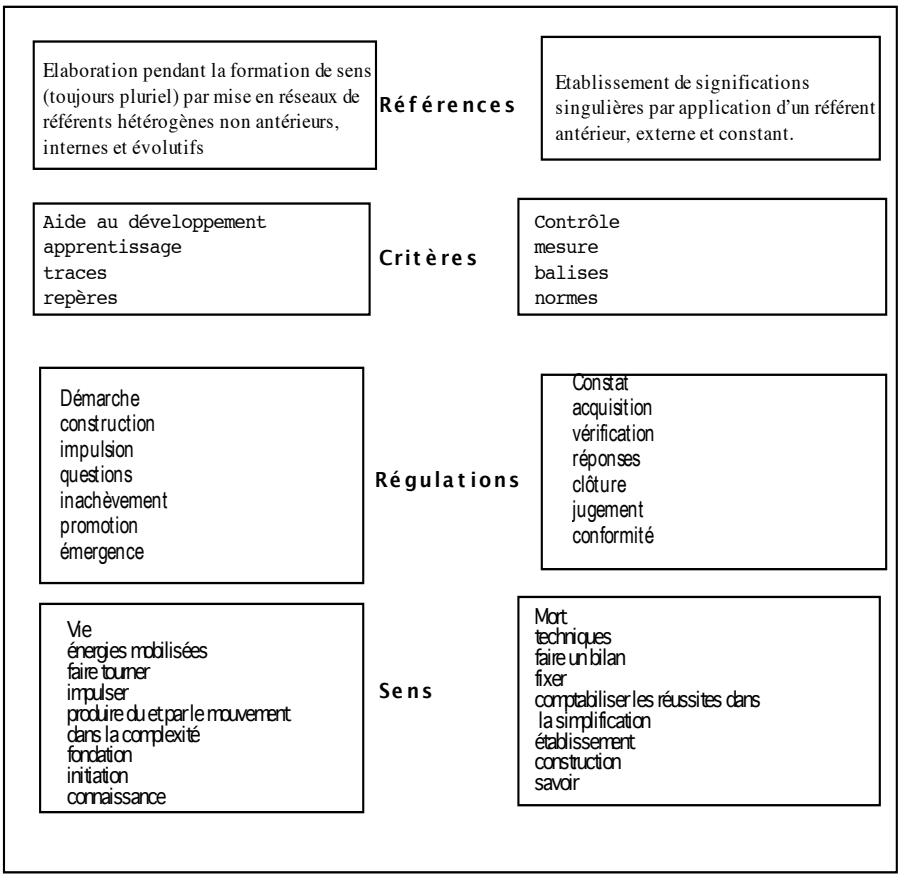
l’évaluation, pour tenir, être à l’aise aussi bien dans le contrôle que dans le formatif. Alors que tout nous pousse à choisir irrémédiablement l’un ou l’autre des “mondes” évaluatifs : c’est le danger de la dichotomie, du dualisme, du manichéisme :

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

Il faudra revenir plus avant sur cette image du passage dans l'action, sur les modalités d'une utilisation rendue possible des deux logiques.

Il s'agit d'abord d'arriver à les concevoir comme également possibles, c'est le rôle de l'objet articulatoire qui permet de réapprivoiser le contrôle.

Il est ensuite nécessaire de les concevoir *en dialogie* : toutes deux ensemble et pourtant contradictoires, une logique ne pouvant être pensée, située, définie sans avoir recours à l'autre.

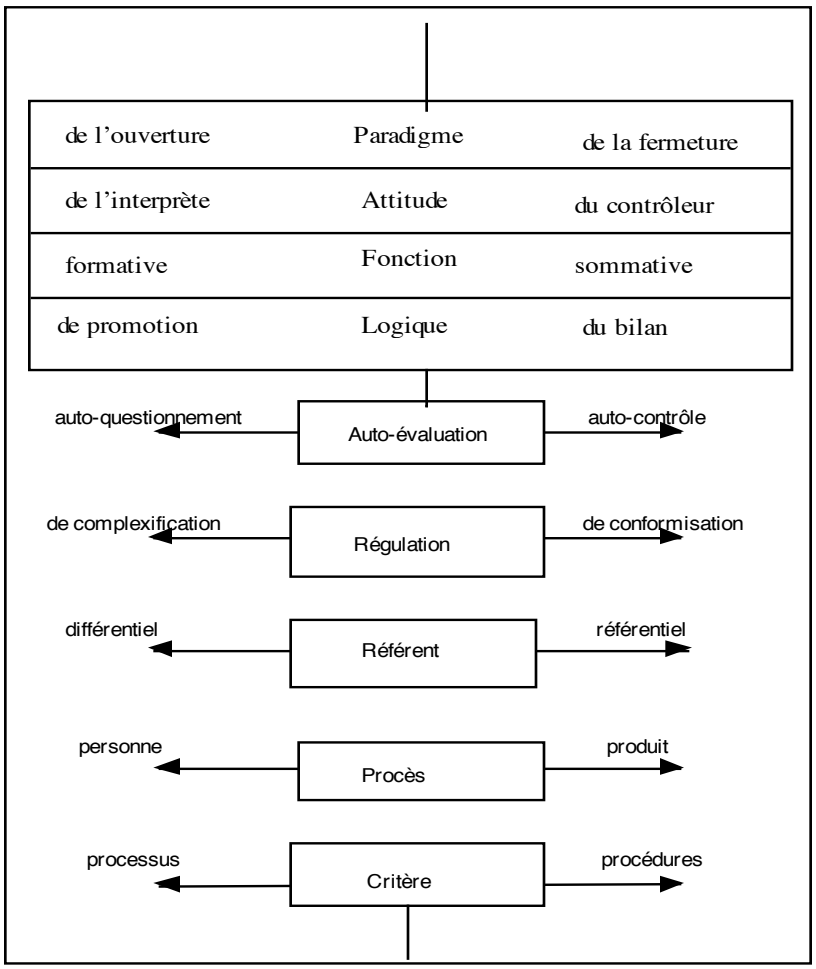


Les troisièmes termes - 1992

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

1,5 Les deux versants de l'évaluation

L'ensemble des objets articulatoires identifiés :



Les objets articulatoires, 1991

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

La notion de paradigme est définie, après Berbaum, Ardoino et Berger notamment, comme "vision du monde" et non pas comme "algorithme de résolution de problèmes à maîtriser à un moment donné, dans une discipline constituée, pour y être reconnu comme scientifique" (Kuhn, 1972). Sont distingués deux versants : l'ensemble paradigme-attitude-fonction-logique qui fait figure de

conceptualisation plus fondamentale pour la personne que l'ensemble auto-évaluation-régulation-référent-procés-critère, plus opératoire : le rapport étant quasi de la visée au programmatique, de l'orientation aux instruments, du fondement principiel aux principes organisationnels. La conceptualisation n'est pas encore liée à l'action dans la pragmatique.

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

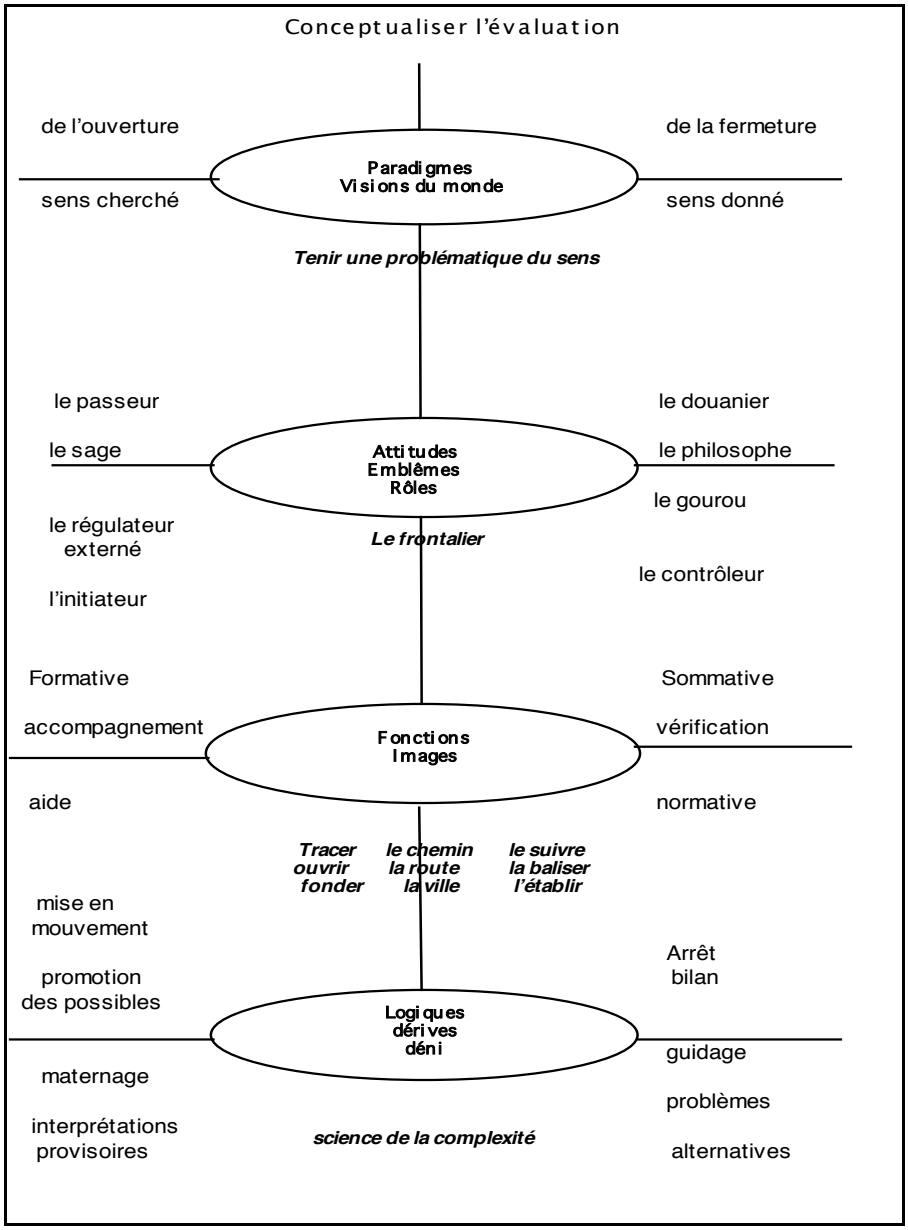
> 1991 : " Il nous faut revenir sur les deux textes fondateurs de notre matrice théorique d'Ardoino & Berger et de Bonniol et croiser ces textes avec les travaux sur la conception de la complexité de Morin.
> En fait, deux paradigmes président, celui de la fermeture du sens et celui de son ouverture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

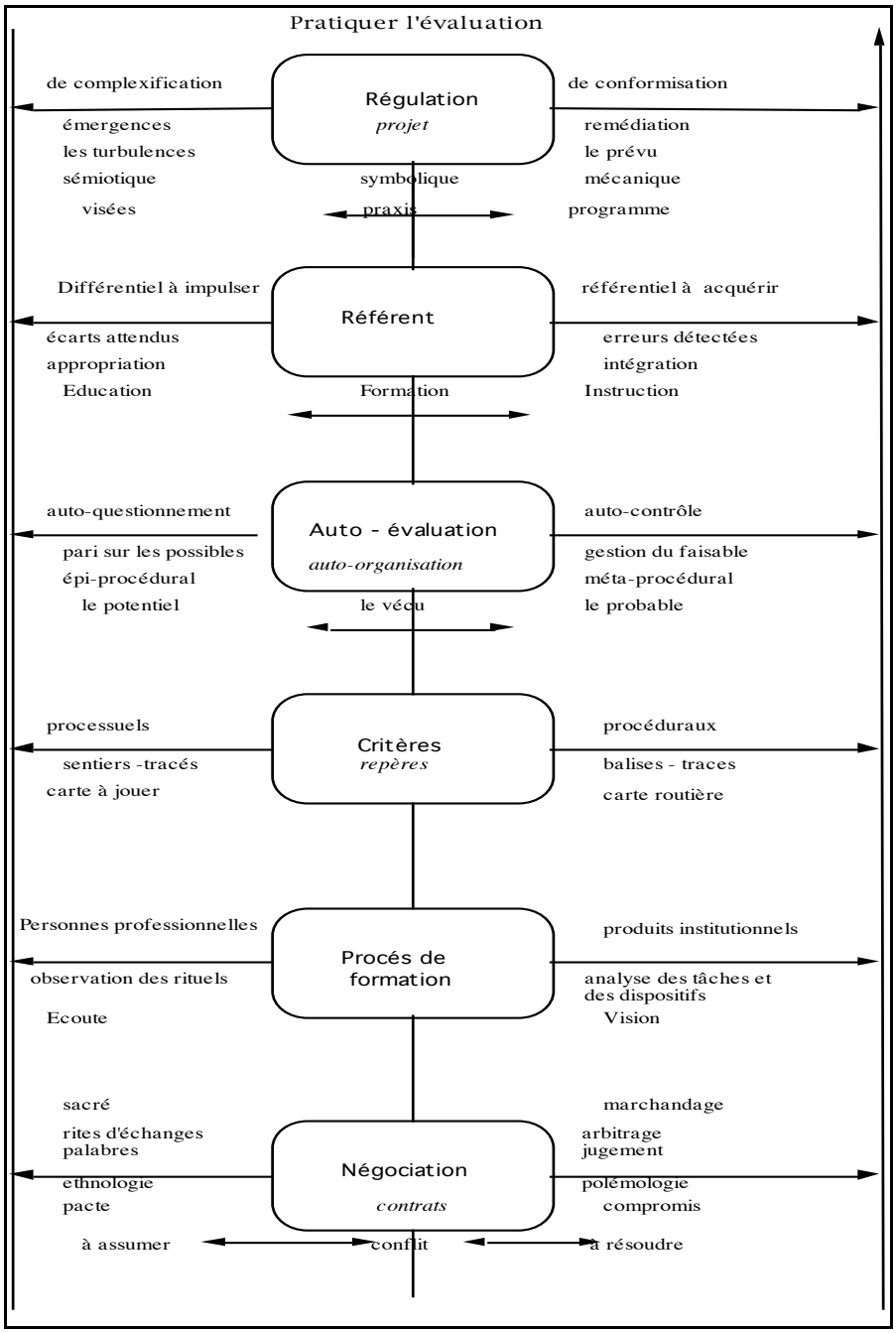
Ont ensuite été détaillés et organisés les objets selon deux catégories classiques : la conceptualisation et "l'opérationnel" (alors que dans une pragmatique, ces deux catégories sont indissociables). La complexité est cette fois attachée à la position médiane. Le complexe n'est plus le contraire du contrôle : le complexe n'est plus seulement "une critique du rationalisme classique" (Hannoun, 1995, p.145), le complexe est devenu l'articulation des contraires, le va-et-vient, "l'oscillation intelligible" (Le Moigne, 1993, p.94), l'oscillation *pour* l'intelligibilité entre bilan et formatif, contrôle et évaluation, entre réduction rationnelle et prolifération affective, magique[123], entre disjonction et conjonction, dans l'acceptation des deux.

---

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

L'ensemble des objets articulatoires (1992) :




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

La complexité n'est plus le contraire de la simplicité, la simplicité et la démarche de simplification, dite rationnelle, est au coeur de la complexité, la complexité est dans le va-et-vient [124] entre simplification et acceptation du pari de l'insuffisance de cette simplification pour comprendre la praxis. De ce fait, des éléments "négatifs" comme le maternage peuvent être accrochés au contraire du contrôle. On n'est plus dans une opposition d'affects mais dans l'exploration de champs sémantiques opposés, contradictoires dont chacun peut donner lieu à des "excès", des "dérives". Le formatif est lié au fusionnel.

> 1993 : "L'évaluateur (1) n'est pas devant un système clos mi-noir mi-blanc, son projet n'est plus la seule maîtrise mais l'aller-vers, le désir de faire avec la conjonction[125] des contraires"
>
> (1) dans ce contexte, le formé est aussi évaluateur" --[126]

Du dualisme symétrique, la formalisation permettait de passer ainsi à la pensée en trois "éléments", deux opposés et un "médian", un "entre", qui les articule, selon la comparaison avec deux os reliés par les ligaments. Car, si selon la métaphore de J-J Bonniol : le formateur est un passeur [127], l'évaluateur doit pouvoir passer sans cesse d'une logique à l'autre pendant la formation :

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

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

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

---

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

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

[126] Colloque de Caen

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

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

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

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

Ce ne sont pas des voies, l'évaluateur n'est pas devant un carrefour avec obligation de choisir irrémédiablement pour l'un ou l'autre des chemins : les logiques opposées de l'évaluation ne sont pas une alternative. L'évaluateur n'a pas à se mettre dans un dilemme, ce regret de ne pas avoir choisi l'autre voie qui était aussi possible. Les logiques de l'évaluation ne posent pas un problème qu'on pourrait résoudre par une cartographie de la prise de décision. [128] Mais sont-ce pour autant deux forces ?

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

2,1,1 La contradiction, pas le paradoxe

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

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

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

symétriques, la contradiction permet d'obtenir *une mise en tension* de deux réseaux, de deux lignées antagonistes, se correspondant (par un lien d'opposition) terme à terme.

Depuis Barel on sait que "si la contradiction est le propre du paradoxe, une contradiction n'est paradoxale que lorsqu'elle met en jeu deux propositions de niveaux différents" (1989, p. 55/83). Or, l'évaluation dite formative est du même niveau que l'évaluation dite sommative. Il n'y a pas apparemment dans la contradiction ici traitée cet "enchevêtrement des niveaux logiques où sont énoncées les deux propositions contradictoires", comme dans le paradoxe du crétois d'Epiménide, avec un énoncé et un "méta-énoncé", lorsque "chacune des deux propositions est tantôt le sommet de la hiérarchie, tantôt la base" (Violet, 1994, p. 71). Quand la contradiction des logiques de l'évaluation se fait passer pour un paradoxe, c'est qu'un locuteur est en train de compliquer, à plaisir [129], ce dont il parle ou qu'il veut "sortir du paradoxe" ou tout au moins le "maîtriser" [130]. En ce sens, "la contradiction et le paradoxe s'animent et se font vivre mutuellement" (Barel, 1989, p.87). Il s'agit bien ici de contradiction, pas de paradoxe.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

ce qui ne veut pas dire qu'elles se valent, qu'elles soient équivalentes et qu'on ne doive savoir dans quelle logique on a la volonté de s'inscrire à un moment donné [131]. Pas de grand choix définitif, d'ordre idéologique et/ou

---

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

affectif mais choix stratégiques, choix d'une prédominance temporaire en fonction de ce qu'on y veut faire, sachant ce qu'il en est : vouloir faire du contrôle sans assumer d'être en position d'externe avec un référentiel établi qu'on ne changera pas, vouloir à la fois avoir la place de contrôleur et ne pas vouloir abandonner les caractéristiques contraires de l'aide et de l'accompagnement de l'autre, c'est nier le dynamisme de l'opposition. Le rapport de symétrie est confondu alors avec un rapport d'équivalence. Tout alors se vaut : faire du contrôle est naturel, naturalisé, comme le formatif. On en vient à ne plus avoir de conflit, on "taxidermise", on liquide l'affaire en aplatissant la situation conflictuelle, on fuit le dilemme, la tension, tout est dans tout. C'est le New Age que dénonce Ardoino. L'évaluation devient facile. On fait du contrôle et du formatif, on aide et on vérifie. Pourquoi pas d'ailleurs en même temps ? Ainsi on parle de *contrôle formatif* [132] sans sourciller, on est là devant une alliance de mots contraires lexicalisée, dont on a perdu la saveur puisque les contraires n'y sont plus reconnus comme tels, ni distingués : c'est la confusion.

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

[132] Allal, 1979/1993

qu'ainsi on entre dans une autre problématique —en évaluation en tout cas, ce peut être décisif pour la reconnaissance d'une autre épistémê..." -- [133]

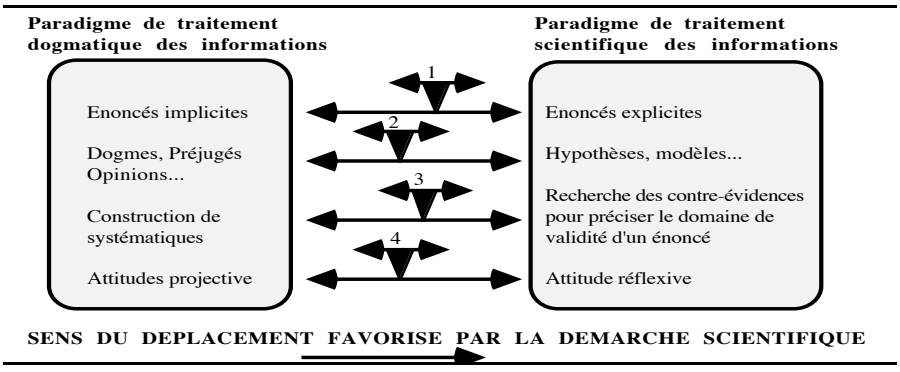
2,1,4 La contradiction comme espace entre deux pôles répulsifs

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

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

qu'utilisent Favre et Rancoule (1994) :

"Le paradigme de *traitement scientifique des informations,* dont la formulation emprunte en partie aux apports de Bachelard (1938) et de Popper (1965) se définit par quatre attitudes cognitives caractéristiques et par opposition avec le paradigme de *traitement dogmatique des informations*. Il a paru plus pédagogique, pour élaborer un dispositif d'apprentissage spécifique de la démarche scientifique, de présenter ces attitudes opposées sous forme de *différentiels*. La prise de conscience du déplacement du curseur sur l'axe du différentiel est une des conditions qui pourrait permettre de modifier notre activité de traitement de l'information. Dans un différentiel, il n'y a pas seulement deux positions diamétralement opposées mais un grand nombre d'intermédiaires possibles. L'intériorisation du différentiel et de son curseur mobile permet de devenir sensible, attentif, aux déplacements possibles, et ainsi *d'évaluer dans quel contexte épistémologique s'élabore notre pensée*.



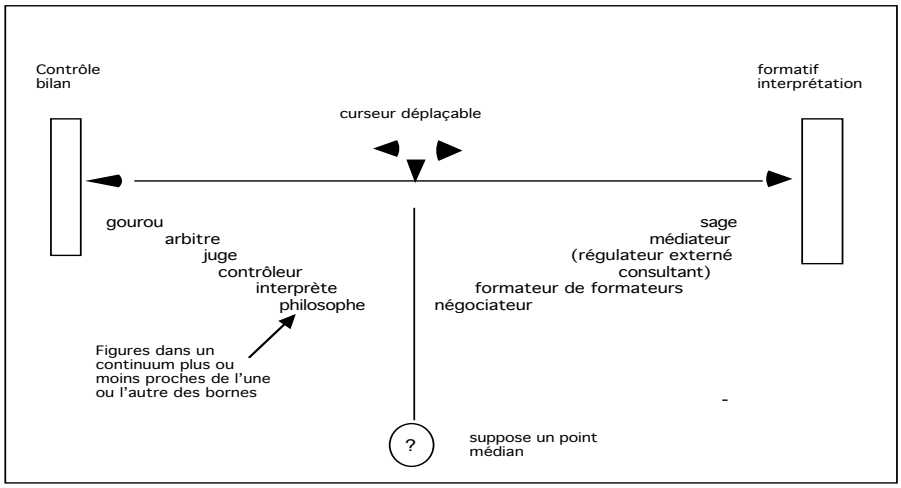
"

[133] *Les modèles de l'évaluation,* préface,

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

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

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



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

Ensuite, deux remarques : cette figuration implique qu'on ne puisse être à la fois l'un et l'autre, gourou et sage, ce qui pour *les figures identificatoires* peut se concevoir, mais pas forcément pour *le procès de formation* car il est des situations qui relèvent du bilan mais dans lequel le sujet peut être aussi en train de développer autre chose que de la conformisation aux règles. Autrement dit, les logiques peuvent ne pas s'exclure, elles peuvent "s'empiler", se côtoyer *dans une situation donnée*, tout en restant hétérogènes dans une même situation temporelle. Elles peuvent n'être qu'une dominante de la situation ; c'est tout le problème de la hiérarchisation des rôles, des fonctions, des attitudes et de la posture comme imposture (Ardoino, 1990). Il faut donc distinguer *situation de bilan* et *logique de contrôle* (du sujet dans la situation). La prise en considération de la négatricité (Ardoino, 1991, a) exigeant que soit accepté que le sujet/formé ou "évalué" puisse ne pas s'aligner sur la situation que le sujet formateur ou "évaluateur" lui construit.

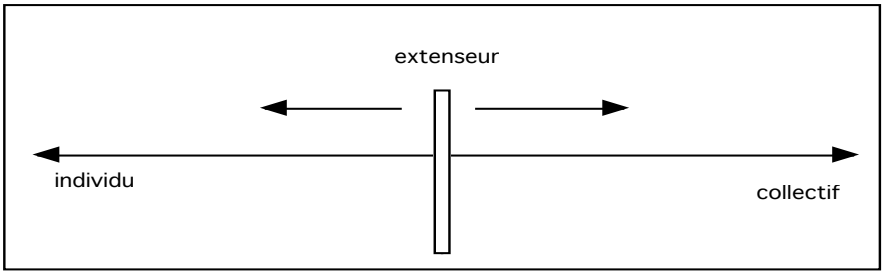
Seconde remarque : cette figuration peut laisser supposer qu'il existerait un point médian qui échapperait à l'une comme à l'autre des logiques, un espace libre ou un juste milieu ou un méta-point de vue qui permettrait de surplomber les logiques contradictoires, or les logiques ne se laissent pas maîtriser,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

2,1,4,2 L'extenseur ou le bandonéon

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

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

possible la force de chacune des deux dimensions comme on essaierait de le faire avec un extenseur (ou un bandonéon, si la métaphore de l'extenseur paraît trop mécanique et linéaire) afin d'élargir le champ des possibilités de l'action, et de régler séparément l'extension de chaque pôle en fonction de chacune des situations à gérer [...] :



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

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

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

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

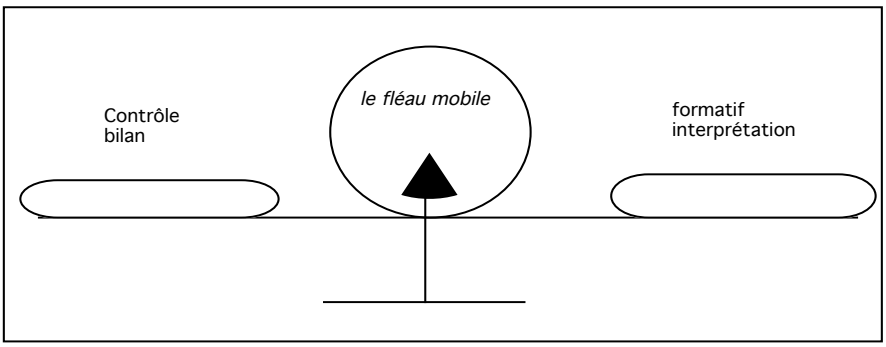
Si le curseur séduit, c'est parce qu'il simplifie la situation : il pousse à choisir l'un pour s'approcher, jouer de l'autre (il pousse à des "renoncements") mais le bandonéon comme "troisième forme", "intégration" "autant de ce que désire A que de ce que désire B, un moyen tel que chacune des deux parties n'ait

rien à sacrifier" nécessite d'abord que chaque logique soit vécue comme un atout, comme un possible assumable, ce qui est loin d'être le cas, rendre possible de se voir aussi comme contrôleur, n'est pas une mince affaire. En ce sens, le bandonéon est une étape possible de la formation à l'évaluation, mais qui sécrète son propre poison, dans *l'illusion d'une maîtrise de la contradiction elle-même - ce qui revient à la nier comme contradiction.*

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

2,1,5 La figure de la balance : la contradiction comme rapports de valeurs

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



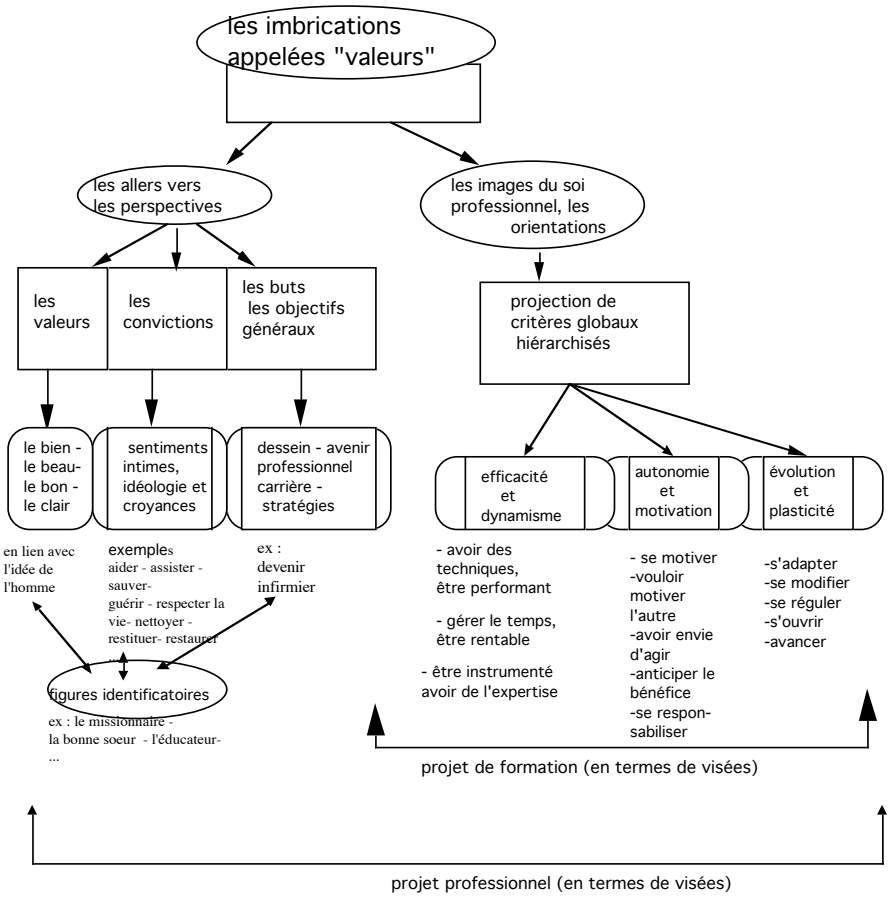
Ce qu'on perd ici c'est le continuum des éléments, contrôle et formatif sont étanches, on insiste alors sur l'hétérogénéité "*dans*" *(pour) le sujet* des deux logiques. En revanche, on va se poser la question de la valeur des éléments dans les deux plateaux, on va installer un rapport de sens qui peut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

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

1995 : "Travailler les imbrications des valeurs :
Le travail consiste avant tout à identifier, à accepter, à rendre conscient, à faire exister *les imbrications des investissements* sur lesquels fonctionnent les personnes, en se référant aux valeurs attachées au poste, sans forcément les clarifier, les rationaliser. Sans les normer.
[...] Sous le terme de "valeurs", on confond habituellement ce qui relève du "sentiment intime", des croyances, *des convictions* et ce qui relève de l'éthique : *les valeurs proprement dites* (ce qu'est le beau- le bon -le bien - le clair). Je dis valeurs "proprement dites" car il n'y a pas de valeurs qui ne soient démocratiques (35). Ces convictions mêlées aux valeurs alimentent une série de *figures (*de personnages imaginaires) représentatives de la profession et auxquelles on s'identifie, parfois sans le savoir.
Les valeurs, couramment entendues au sens de "convictions profondes", imbrications de croyances, de figures et de valeurs, - à condition que cette imbrication soit travaillée- donnent l'élan aux acteurs engagés dans le projet, les accompagnent dans sa dynamique et sont une première approche des valeurs professionnelles attachées à un métier.
Les imbrications personnelles se font d'abord *dans les perspectives* entre valeurs, figures et convictions mais aussi *entre les buts généraux* (sur l'avenir professionnel, la carrière en termes de stratégies) *et les orientations* ou images du soi professionnel (en termes aujourd'hui incontournables —on y reviendra— d'efficacité et de dynamisme - d'autonomie et de motivation - d'évolution et de plasticité).

Le schéma ci-après : "travailler les valeurs ?" est un document de travail qui permet avec des professionnels, par l'exemplification, par la verbalisation des re-présentations, d'impulser une conscientisation des imbrications personnelles et/ou du groupe. Il a été utilisé auprès d'équipes pédagogiques d'IFSI afin de permettre aux formateurs et à la direction de se situer sur les valeurs affichables dans le projet pédagogique et sur celles utilisées dans la pratique pédagogique envers les étudiants.
Le travail sur l'ensemble de ces imbrications de valeurs, sur ces "sémantèmes" ou "évaluèmes (36) en début de formation, permet d'exprimer le projet intentionnel de l'étudiant où s'enracinera son projet de formation. On voit bien que travailler le projet de formation

implique de travailler l'ensemble de l'organisation du projet professionnel en termes de visées.



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

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

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

[134] *Le travail en projets*

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

> 1996 : "Evaluation est ici synonyme d'opérations de mesure. On situe traditionnellement cette matrice théorique (1) de l'évaluation dans les milieux scolaires mais elle a largement débordé le monde des enseignants et règne sur la formation des adultes, la formation à la recherche et l'univers des entreprises.
> On peut dire que Mesurer est le mot qui vient "tout naturellement" à l'esprit quand on parle d'évaluation. C'est sans doute le sens le plus ancien, le plus solidement ancré dans les mentalités, dans l'idéologie.
> L'évaluation confondue avec la mesure veut répondre à la question : "Qu'est-ce que ça vaut ? (ce que nous faisons)". Résoudre le problème de la valeur à accorder à tel ou tel acte passe ici par la situation sur une échelle de mesure.(2)
>
> (1) ou "système d'idées" (Morin, Tome 4, chapitre 2 *La méthode*), ou épistémê c'est-à-dire l'ensemble des connaissances réglées (conceptions du monde, sciences, philosophies...) propres à un groupe social, à une époque.
> (2) Morissette, D. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Ste-Foy, Presses Université de Laval, 1984

> [...] "Le "jugement de valeur" (qui n'est, somme toute, qu'une des exploitations possibles des résultats de l'évaluation) est présenté alors comme la caractéristique de l'évaluation (1). Le jugement n'est ici que cette vérification (des mesures de l'acquis) présentée comme indubitable, vraie, scientifique, puisque précédée de procédures sophistiquées de recueil et de traitement d'informations. De la mesure comme procédure expérimentale (et donc crue scientifique), on passe, par la confusion entre évaluation et jugement, ainsi qu'entre échelle de valeur et échelle de mesure, à l'idéologie du contrôle"
>
> (1) Barbier, J-M *L'évaluation en formation,* PUF, 1985

(2) Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16/34 "[135]

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

C'est la même idée que dans le curseur, de méta point de vue, qui fait passer des rapports de forces (pour que le filin entre les deux rouages ne casse pas [136]), aux rapports de valeurs. Il y aurait d'aussi bonnes raisons de choisir l'un que l'autre, parce que le sens de l'un —à tout prendre— *vaudrait* l'autre, parce que la cohérence de chaque logique serait prise en compte, soupesée. En somme le contrôle, une fois débarrassé du pathos qui gêne deviendrait "naturel" et le formatif, une fois débarrassé de sa hargne du contrôle, de sa valeur d'antidote (puisque le contrôle n'est plus le mal) devient une évidence.

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

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

Il s'agirait de "pacifier". En ce sens, poser l'existence d'un espace entre les deux logiques aurait au moins le mérite de dynamiser l'évaluation.

Conserver l'antagonisme, c'est conserver la dynamique des contraires.

---

[135] *Les modèles de l'évaluation,* chapitre I

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

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

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

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

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

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

Toutes ces formalisations sont sous-tendues par des modèles entendus comme formatages de la pensée (chapitre III) pris dans le champ de la physique et conçus par analogie dans l'espace, comme si on était peu capable de penser le sens en dehors d'une matérialisation concrète, visualisée : les antagonismes sont des masses qui se répulsent. Cette topographie est utile pour passer de la simple opposition à *une relation en tension* entre les deux univers de l'évaluation, mais c'est encore en rester à la survalorisation d'un

espace supposé comptable, sécable en unités équivalentes, ré-homogénéisées par une échelle de mesure ; la durée s'y confond avec le temps, la temporalité, comme le rappelle Ardoino, n'est pas réductible à des *rapports*, même de sens. C'est encore une hybridation entre une mécanique des forces et une alchimie du sens et ce n'est pas une articulation.

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

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

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

La logique [137] a propension à l'abstraction plus qu'à la conceptualisation, elle peut conduire à négliger l'importance des sujets en interactions et des projets dans lesquels ils se meuvent. Vivre l'antagonisme sans vouloir le résoudre, l'assumer sans le dépasser, c'est accepter de faire de la contradiction un conflit, y compris sous *le masque* d'une "double logique" [138] : cette lutte impossible entre *des idéaux qui s'excluraient et qui seraient*

---

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

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

tout de même encore disponibles, ce rapport "virtuel" mais qui s'actualiserait en perdant sa dimension d'idéal-type [139] pour devenir le segment d'une imbécile mais indispensable distinction permettant d'entrer dans l'actuel.

Des masques et non pas des apories du sens. Le sens n'a pas d'aporie, on ne peut poser "les apories du sens" (Barel, 1989) [140] : c'est le sujet qui se trouve dans une impasse, s'il privilégie la seule logique dite formelle, de la disjonction. La double logique est utile au sujet pour s'assouplir, pour accepter la contradiction. Le sens, lui, que le sujet construit, n'a pas de limite. Il est inachevable, sinon on le confond soit avec le savoir, soit avec les significations. (Chapitre I).

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

Le statut de la contradiction s'impose au sujet comme un *lien de repérage* des termes de la contradiction, ces "vérités polaires" (Lupasco), ces possibles se déniant l'un l'autre, s'excluant, ces valeurs logiques qui se donnent comme "se repoussant" [141], invitant à effectuer un choix ou à vouloir échapper à ce choix. C'est bien, en somme, *cette notion de choix qu'il faudrait effectuer sans l'effectuer* qui est l'aporie d'une réflexion sur la pratique sociale, d'autant plus quand on se mêle d'y vouloir former l'Autre, comme praticien de l'évaluation ou comme chercheur.

Assumer la contradiction et non pas la "dépasser", c'est faire des choix sans que ces choix impliquent de *renier* ce pour quoi on n'a pas choisi à ce moment là, parce qu'on sait que les méandres des causalités multiples rendront possible le choix contraire un peu plus tard et qu'il n'y s'agit pas

---

intermédiaires, des explications qu'on se donne pour avancer, **c'est mettre en dialectique, admettre le conflit et se donner les moyens de l'articulation.**

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

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

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

seulement d'être stratège, machiavélique ou calculateur parce qu'aucune victoire n'en dépend sauf celle de *continuer à exister, à s'exister dans la pratique, c'est-à-dire à pouvoir continuer, avec plaisir, de la générer comme praxis*.

La première ruse du sens est dans le jeu du *va-et-vient*, cette torsade entre distinction et choix. Pouvoir distinguer dans les contraires, sans choisir irrémédiablement, sans en faire une alternative : pouvoir choisir l'un des contraires sans croire l'autre impossible, rejeté, renié. Le repérage, la distinction, la formalisation, la figuration, la conceptualisation ne constituent pas une science[142] de résolution de la contradiction mais, au contraire, une façon de *faire avec* la rationalité limitée de l'exercice, de la pratique. La contradiction ne guide pas l'action, *le sujet est dans l'articulation des contraires* parce qu'il élabore le concept articulatoire au fil de ses expériences et de ses références. Le sujet *éprouve* la contradiction. Torsions plus que va-et-vient entre agi, soumis passif, agent et acteur.

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

La contradiction, comme rapport entre deux champs lexicaux et sémantiques, deux réseaux de significations parallèles et symétriques s'impose comme venant du langage, du dehors et en même temps *n'existe que parce qu'un sujet les travaille, les articule, parle avec* [143]. Le rapport n'est pas entre les deux termes *mais du sujet avec les termes* : torsions, va-et-vient entre être agi, soumis, passif, agent et auteur, à l'origine de la relation de contradiction.

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

---

[142] au sens ancien de chose sue

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

méta). Le sujet, et donc le sens, est l'ensemble des *torsions* entre les *trois repères dans l'action : le concept double, la logique antagoniste (la dynamique des contraires, les logiques hétérogènes) et le projet de les articuler*.

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

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

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

Là sont les ruses du sens : le ET devient non pas synonyme du MAIS, mais presque, puisque possible aussi. L'un devient aussi vraisemblable que son contraire. Les termes de la contradiction sont tous deux externes et internes, vrais mais temporaires, voire éphémères ; et absolus et/mais contingents à ce que le sujet-objet-projet peut en faire. La bi-possibilité dépend du sujet, de ce qu'il peut en ressentir à un moment donné de son histoire, parce qu'il est dans la praxis avec un projet sans autre objet que

l'avancement sur un chemin qu'il crée parce que ce chemin crée le sujet. Un sujet qui ne sait rien de l'absolu, de l'idéal, du vrai ou de l'authentique mais qui avance sans cynisme, en errance. Un sujet, ni calculateur, ni stratège, ingénieur et artiste, concepteur. Les ruses du sens le constituent en tant que sujet social, ni individu, ni seule intériorité psychique, être en devenir. Un sujet qui se repère avec la figure, cette fois langagière[144] et non plus spacialisante, du "va-et-vient", du lien qu'il veut laisser possible et qui fait qu'il passe d'un contraire à l'autre, qu'il est dans l'un et puis plus tard, dans l'autre. C'est bien ce que veut signifier l'expression "assumer les contraires". Il s'agit de développer cette "intelligence rusée, la Métis" (Le Moigne, 1993, page 102) sans l'assimiler à une illusoire "maîtrise de la complexité" [145] car "la question du sens" ne peut être, comme le voudrait Barel (1989, p. 202), "la maîtrise de cette tension" qui s'installe, dans la prise de conscience, du clivage entre les contraires.

En somme, passer du rapport de forces ou de valeurs, aux ruses de sens, c'est changer le statut de la contradiction. Elle n'est plus seulement une donnée naturelle qui définit, par exemple, l'évaluation : les logiques ne sont plus hétérogènes et contradictoires par nature.

La contradiction devient une image du sujet pour qui on la pose (ou qui se la pose).

La contradiction, comme le sens, n'est pas dans le monde mais dans l'être-au-monde, elle n'est pas seulement objet mais projet : une parole du sujet se construisant. Il n'y a pas de "paradoxalité du monde" et le sens ne "jaillit pas d'une forme de complexité" (Barel, 1989). La complexité est un construit.

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

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

---

[144] et sans doute aussi érotique

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

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

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

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

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

> 1993 : "Le scolaire n'est plus qu'un des lieux d'exercice de l'évaluation. De même, le formateur n'est qu'un des cas particuliers de la figure d'évaluateur, *une posture* (32). L'évaluation dans le formatif n'est plus que l'une des deux *dimensions de l'évaluation* (29), l'une des deux *logiques, des fonctions sociales* (28), des *fonctions critiques* (33) s'enracinant dans les visions du monde"
>
> (29) Vial, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la Pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1991
>
> (32)Ardoino, J. "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Matrice, 1990, p. 22/34
>
> (33)Ardoino, J., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, RIRELF, 1989" -- [146]

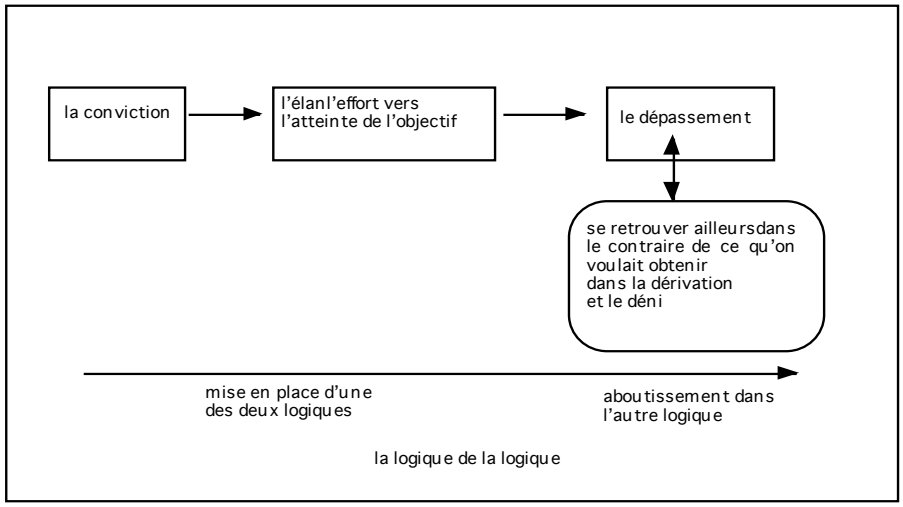
L'idée de dérive de logique permet de concevoir l'avancée, la marche, l'écoulement temporel, la durée comme dépassement des objectifs fixés, l'imprévisible comme contraire du référentiel voulu et atteste de l'insuffisance de la programmation, sous l'effet des proces-sus :

---

[146] Colloque de Caen

1991 : "Pour parodier le titre de BAIN (*L'évaluation formative fait fausse route*, 1988), nous dirons que c'est le formateur qui a fait fausse route ; croyant oeuvrer dans un sens, il a oeuvré dans son contraire, peut-être d'ailleurs parce qu'il croyait "faire route" et que l'évaluation formative n'est pas la conquête d'un territoire [...]. Le formateur ne se trompe pas de cap, il dépasse la croisée des chemins parce qu'il croit qu'il n'y a qu'une route, qu'il doit suivre (ce que lui dicte la sphère qu'il privilégie). [...] un phénomène de dérive de logique aboutissant à un déni, *sans qu'on s'en rende compte*. Tant et si bien que ces pratiques dérivées *dépassant* l'évaluation formative, se trouvent dans *un ailleurs* dont on peut croire qu'il s'agit de l'évaluation-bilan, *comme si on dépassait*, *soumis à l'élan pourtant rendu nécessaire par la volonté d'atteindre un objectif*, le point que l'on s'était fixé et qu'on se retrouve ailleurs, où on ne voulait pas aller."

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



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

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

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

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

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

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

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

et bien des principes affichés de contrôle peuvent finir en comportement d'ordre formatif. Ainsi de la greffe des logiques de J-J. Bonniol : pour assurer un bon contrôle, on en passe par des aides. Dire que la régulation à trois fonctions : le repérage des erreurs, le renforcement des réussites et la remédiation des erreurs, c'est avancer des principes formatifs

au service du contrôle (ici pour faire réussir). Le renforcement positif, la valorisation de l'apprenant, soubassements empruntés aux théories de l'apprentissage dans l'évaluation systémique sont des procédures dites formatives *dépassées* par la logique de contrôle, c'est semble-t-il l'essentiel de la critique que Abrecht (1989) a faite de l'évaluation formative.

Les fonctions de l'évaluation sont rarement étanches [147], une hiérarchie s'installe entre elles, le plus souvent, parce que les évaluateurs ne sont pas formés à la contradiction, c'est le formatif qui est assujetti au contrôle. L'idéologie, la volonté d'efficacité et la volonté de maîtrise font que la plupart du temps, c'est le contrôle qui a le dernier mot et si on passe par le formatif, c'est pour encore mieux contrôler. C'est même la définition usuelle de "l'évaluation formative" (Allal, Perrenoud et al. 1993).

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

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

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

---

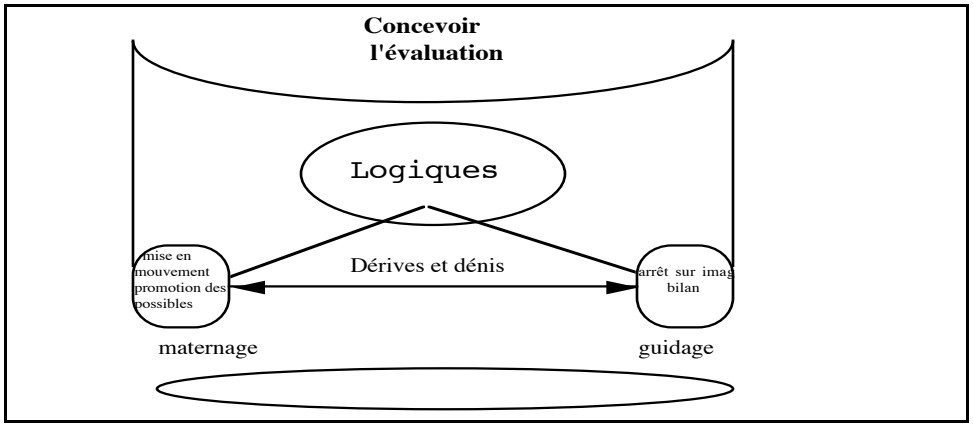
[147] l'hétérogénéité n'est pas l'étanchéité. Que les logiques se reconnaissent, se distinguent n'empêche pas qu'elles débouchent l'une sur l'autre, elles sont en récursivité

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

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

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

A été inclus dans le texte pour *L'auto-évaluation et la formation*[148] le cylindre déplié, l'ellipse du bas signalant les ruses de la dérive de logique :



[148] écrit en 1993

Ici l'objet articulatoire est le concept de Logique qui permettra à l'évaluateur de (re)connaître les deux formes contraires que ce concept peut prendre dans la pratique évaluative. Le schéma permet aussi d'envisager une gradation-dégradation entre les contraires depuis le maternage jusqu'au guidage. Le sujet peut, à partir de là, être, se reconnaître — se vouloir - selon les situations, plus ou moins dans le contrôle (ici à droite) ou plus ou moins dans le formatif (à gauche du schéma).

Sachant que l'être dans la praxis n'est pas :
-une application-duplication d'un être idéal déjà-là, antérieur, programmé, planifié, objectivé, modélisé (mis en maquette et réduit à l'état d'objet ciblé)
- n'est pas la réalisation naturelle, automatique - mécanique d'un modèle, d'une théorie, d'une référence donnée, (qu'on s'est donné ou que la pratique donnerait)
- n'est pas assuré, même par l'exercice docile d'une méthode (l'imprévu est toujours possible), la temporalité va faire changer la place occupée, la négatricité de l'autre influera dans cette évolution-régulation
- n'est pas facile (on n'est jamais sûr d'être là où on se reconnaît)
- n'est pas vrai (les autres peuvent nous voir ailleurs que là où on se reconnaît)

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

Comme la modélisation (chapitre III), la formalisation, qu'on se donne est inscrite dans un temps donné, elle est une localisation aussi temporelle, la fabrication d'une niche (la conceptualisation) à partir de laquelle on avance dans la recherche du sens de la pratique que, ce faisant, on transforme en praxis. *C'est bien ce mouvement là, d'une heuristique se construisant par l'interprétation qu'on s'en donne, qui est l'essentiel de la formation donnée à l'évaluation ou la recherche et pas tel ou tel schéma, modèle, figure, représentation, image, algorithme...*

En contre partie, la formalisation n'a pas statut de réponse ou de solution au problème posé, elle est un des éléments, à parité avec le commentaire-texte qui l'accompagne, de la problématisation des ruses de sens de la pratique, *de la rencontre avec l'Autre, cette énigme*.

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

On vient de le voir, l'antagonisme entre les deux logiques qu'Ardoino et Berger d'une part et Bonniol de l'autre ont mis à jour, n'est pas une Théoria, une explication de l'essence de l'acte évaluatif, mais le résultat d'une analyse critique sur les données sociales, le bilan d'un état d'incompétences de l'évaluateur qui, parce qu'il n'est pas alerté sur les logiques de l'évaluation [149] ne peut que les mélanger, emporté dans sa pratique par la dérive de logique.

> 1994 : "On ne peut pas faire grief à ceux qui se risquent à conceptualiser les pratiques de tenir un discours dichotomique, c'est un instrument. Quand on veut, par exemple, former des évaluateurs, dans un discours de formation et non pas de communication de recherches, on va avoir recours à des outils pour faire prendre conscience. Et un de ces outils incontournable, parce qu'efficace, est le dualisme.
>
> La dichotomie visuellement organisée fait comprendre (Peyron-Bonjan, 1994). On va opposer les deux paradigmes, les deux fonctions, les deux logiques de l'évaluation. On va opposer le formatif au bilan (Bonniol, 1988, c), le contrôle à l'interprétation (Ardoino, 1986), la praxis à la poièsis (Imbert, 1990), le projet-visées au projet-programme (Ardoino, 1986), le pouvoir à l'autorité (Ardoino, 1976)...
>
> Sur une figure plane, on peut faire un tableau en deux colonnes symétriques où les termes s'opposeront l'un à l'autre. C'est un procédé heuristique : le tableau appelle à décliner des contraires, il permet de trouver des étiquettes auxquelles on n'aurait pas pensé. On tient un terme, on cherche son symétrique : le schéma appelle la dualité. *Il risque alors de conforter dans la dualité*. Pourtant, il remplit une fonction : distinguer, se repérer, avoir clairement à l'esprit pour éviter de confondre et de substituer les termes contraires. C'est, dira-t-on, "didactique".
>
> C'est un discours de formation mais le travail commence lorsqu'on a distingué les choses. Il ne suffit pas d'avoir ce tableau pour pouvoir se repérer. Et surtout, le but n'est pas de faire un choix pour l'une ou l'autre des colonnes. Sinon, on se sentirait obligé d'accrocher des valeurs : un plus sur l'une des colonnes, un moins sur l'autre." -- [150]

---

[149] ni sur les autres objets-projets concepts articulatoires

[150] congrès Afirse

Cette figuration en deux réseaux sémantiques opposés devient alors un élément de la formation à l'évaluation (et nous verrons chapitre III que le même problème se pose pour les modèles et les paradigmes). Il ne s'agit pas de maîtriser les deux logiques au sens où on en jouerait à loisir, à son gré ou bien au sens où on arriverait à sortir de la contradiction, à la dépasser vers un méta-ailleurs harmonieux, un équilibre sans conflit. *Il n'y a pas d'échappée* mais on peut essayer de former l'évaluateur à se repérer dans les statuts de la contradiction pour qu'il puisse l'assumer.

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

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

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

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

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

Le terme de "logique formative" trahit un embarras parce que cette lexie, cette expression toute faite, partout posée comme valeur absolue, rédemptrice, désigne une école d'évaluation [151] et non pas une logique.

C'est une des raisons qui font qu'il sera parlé *de logique de contrôle (ou de situation de bilan) et "du reste"*, pour marquer que si le contrôle se veut dans la transparence, la technicité, l'outillage, le reste est dans le flou, le mal discernable. Ce serait le même rapport sémantique que celui utilisé par Atlan dans *Le cristal et la fumée* (1979).

---

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

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

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

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

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

Articuler renvoie à la biologie par l'appel à l'image des deux os s'enclenchant, reliés par des ligaments, donc à deux éléments distincts reliés par un écart d'une autre nature. Comme le dit Ferrasse (1994) : "la coprésence d'éléments relevant de l'analyse rationnelle et d'éléments issus de l'analyse symbolique[152] obéit au principe de dégradation dès qu'une collusion intervient" (p.147), "il n'est pas question de les associer dans une quelconque complémentarité" (p.146) , c'est-à-dire dans une complémentarité quelconque, ordinaire, une complémentarité qui viserait à nier la contradiction dans un ensemble rendu homogène, alors "il faudrait promouvoir un mode de lecture bistructurel" (Ferrasse, p.146). Mais si "La tâche scientifique consiste à créer et à maintenir l'écart de façon que la contradiction puisse se mouvoir , c'est-à-dire se réaliser et se résoudre à la fois" (p.147), que signifient "écart", "résoudre" et "à la fois" ?

[152] ou n'importe quel élément de la relation de contradiction

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

Comme le dit Ardoino, la notion *de posture* implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée. A la différence de *la pose* que le modèle du peintre, par exemple, peut tenir et reprendre pratiquement à l'identique, la posture ne renvoie pas à une figure précise, qu'on peut dessiner hors le temps. La posture n'est pas une position choisie et qu'on voudrait conserver, c'est bien davantage une façon d'être, *une attitude* c'est-à-dire une façon d'aborder la chose, dans tel ou tel *état d'esprit* et qui va donner lieu à une série de variations, de figures possibles. La posture remplace la notion d'état dans l'essentialisme, de fonction dans le fonctionnalisme [153]. *La posture* renvoie au projet, *la pose* à une mécanique de la duplication, *la position* à un choix cru irrémédiable, dans la résolution de problèmes et la computation.

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

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

Parler de *posture* implique le plus souvent de distinguer telle posture d'une autre qui lui ressemble, quitte à ajouter *in fine* que la même personne peut jouer de plusieurs de ces figures [154]. L'ambition ici est de partir de figures opposées, le vérificateur et le facilitateur [155], prises dans des logiques contradictoires : le bilan et le formatif (Bonniol, 1986, a), la vérification et l'interprétation (Ardoino et Berger, 1989, a).

L'objet donc est de distinguer certes, mais aussi de relier, d'enclencher, d'enchaîner, de conjuguer et d'articuler non pas dans des scénarios tout prêts, mais de rendre possible des séquences de ces variations à partir d'une contradiction - et de se demander comment et pourquoi y former un évaluateur [156] ou un chercheur en SdE.

---

[153] Voir chapitre III les modèles nomades

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

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

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

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

"L'entre-deux" dont on parle ici, par rapport aux logiques de l'évaluation, n'est pas ici réductible à "un espace, un écart entre eux, espace que la relation occupe(rait) quand elle est (serait) communication" [157]. (Lerbet-Serini, 1992). L'entre-deux qu'on peut ici appeler ne sera pas comme pour Sibony (1991, p. 11) : "l'espace de l'entre-deux où elle (la différence) se déploie, et où l'un passe par l'autre, doit en passer par l'autre pour être lui même et repasse par lui-même pour être autre que lui-même, c'est-à-dire pour désirer", car ce n'est pas une différence entre deux sujets dont nous parlons ici mais d'une contradiction entre des repères pour l'action. De même dire "l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit [...] c'est la coupure même qui ouvre l'espace d'un nouveau lien, elle fixe d'un trait l'écart là où le vif de l'expérience a lieu au coeur de cet écart qu'elle bouleverse", n'est pas acceptable ici. En revanche, quand Sibony généralise et dit : "l'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes [...] et que chacune des deux entités à toujours partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no man's land entre les deux" [...] oui, cela parle une posture du sujet qui conceptualise ces entités.

L'entre-deux est un terme utilisable pour *désigner ce vécu, cette conceptualisation-élaboration-compréhension des contraires de la praxis, par un sujet lié à d'autres sujets*. Vécu ne sera pas réduit à l'intuition, au ressenti et à l'émotion, ce vécu est aussi l'expérience de la conceptualisation [158], auto-contrôle, détachement, rigueur. Pour revisiter le système de Lupasco : "Il faut donc considérer que la lucidité repose sur des actualisations et des

---

[157] thèse page 23 . L'entre deux est désigné aussi page 10 comme "espace tiers". Ou "inter-monde" (p.168) ou "inter-référence" (p.171)

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

potentialisations partielles du langage et du sens et qu'elle s'opère dans un entre deux tendu" (Lerbet, 1995, a, p. 66), mais on entendra ici qu'elle s'opère par *la posture d'entre-deux*, le projet d'articulation des contraires.

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

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

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

> 1995 : "C'est dire qu'il nous faut travailler à «élargir notre raison», dans le va-et-vient entre le rationalisme et tout le reste. Cette acceptation de pensées antagonistes mais complémentaires nécessite de faire le deuil de la cohérence des personnes" -[159]

Remettre en question, laisser se faire les régulations, s'installer dans *le soupçon* y compris de ce qu'on vient de dire. *Le soupçon (*Ricoeur, 1965) n'est pas le doute, la pratique du doute comme pratique du dévoilement du sens qui serait là mais caché [160], implique une tendance à l'ostracisme, lequel en retour produit de la polémique. "Le soupçon est tout autre chose que le doute. Il fait l'hypothèse radicale de ce que ni l'intelligence, ni ce à quoi elle s'applique ne sont univoques et que la fonction de clarification et de mise en lumière qu'on prête à celle-ci, reste inséparable de ce que d'aucuns appelleraient alors une capacité de perversion, *apte à*

---

[159] *le travail en projets*

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

sécréter la confusion, le masque" écrit Ardoino (1977, p .49) à propos de ce qu'il appelle la clinique et pour "la plupart des comportements sociaux".

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

L'intelligence de la Métis inclinerait vers le savoir défaire, c'est encore un habit du stratège. Il y a peut-être encore mieux à faire de l'embrouillé : ne pas buter dessus, comme quand on tricote, mais s'en servir comme l'oiseau utilise des *fragments* pour faire son nid, s'en servir pour avancer, pour se construire [161]. La clarification est souvent une impasse, une anesthésie. En revanche, il s'agit bien d'assumer "cette réserve de sens, ce surplus de sens de l'expérience vive, qui rend possible l'attitude objectivante et explicative" (Ricoeur, 1986, p. 62), "le surcroît de sens qui, dans mon expérience désigne la place en creux d'autrui" (p.71) car "l'autre est inclus, non dans mon existence en tant que donnée, mais en tant que celle-ci comporte un "horizon ouvert et infini" (132, 85 Husserl, Cinquième Méditation), un potentiel de sens que je ne domine pas du regard" (p.72). C'est parce que le sujet n'est pas isolé, que le sens ne se maîtrise pas. Ce que les systémiciens appellent "interrelations" se joue là.

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

---

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

trouver et d'un *comprendre*" (Ricoeur, 1986, p. 60). Le faire comprendre, visée du formateur, est *un noeud* de l'explicatif.

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

Les deux logiques de l'évaluation sont bien des *risques* (chapitre III, la mise à l'épreuve méthodologique) : sans elles, l'évaluation ici, la recherche là, ne seraient que parcours insipides parce que déjà là, déjà tracés, des voyages organisés, des trajets sur autoroute. L'opposition, le conflit dynamique voire la répulsion d'une logique sur l'autre, c'est bien la dynamique de l'évaluation, comme de la recherche. Faire avec les noeuds du sens, c'est aussi se confronter avec la modélisation, la formalisation, la spacialisation, en passer par là, sans y rester rivé, ravi du schéma qu'on vient d'en faire.

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

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

> 1993 : "le troisième terme qui n'est pas une troisième voie, ni fusionnelle, ni moyenne, est articulation" -- [162]

Comme "entre-deux", le terme de "triade" porte à confusion. La pensée (ou méthode) dite triadique ou "pensée ternaire", n'est pas à assimiler avec une certaine "trialectique" [163] dont on voit bien qu'elle n'est qu'une tentative d'échapper à la contradiction, de la résoudre pour retrouver Harmonie et Equilibre, dans un mysticisme dont la science n'a que faire [164]. L'articulation

---

[162] Colloque de Caen, 1993, p 165, note 41

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

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

des contraires, comme objet [165]scientifique [166], ne peut ni se résoudre dans un scientisme explicatif simple, ni s'évanouir, se résorber dans l'envolée transcendantale.

> 1993 : "assumer ne signifie pas ici fondre dans une "Harmonie retrouvée" (Clouzot, 1989). La notion de posture, au contraire de la pose, implique l'idée d'équilibre *instable*, sans cesse cherché. Assumer, c'est arriver à vivre que l'Unité est justement impossible." --[167]

On peut, en revanche, appeler méthode (de pensée) triadique l'exercice qui consiste, presque par hygiène mentale, lorsqu'on tient un terme, à chercher son contraire puis chercher le terme troisième qui permettrait de leur conserver leur statut de contraires en préservant leur antagonisme, tout en les travaillant en tension : *le concept, objet articulatoire, dont ils participent par leur contradiction même*.

2,2,4 La triangulation, strangulation des contraires

L'utilisation d'une méthode ternaire risque aussi de tourner court dans une figuration triangulaire qui enferme un espace *isolé* du reste, un entre stable. Si on redouble l'enfermement, on dessinera un triangle isocèle ou équilatéral pour figurer soit une suprématie d'un pôle devenu sommet supérieur, dominant [168], soit l'équivalence des rapports entre les pôles dont on ne voit plus alors ce qui les différencie. On s'obligera alors à nommer les côtés du triangle comme rapport entre deux pôles concernés, ce qui évite de se poser le problème de l'articulation pour un même pôle des deux rôles tenus en fonction du rapport désigné, comme cela évite de poser la question de la circulation sur tous les bords des influences des trois pôles entre eux : le sommet est pris comme bouchon pour n'avoir à penser qu'un seul rapport à chaque fois. La simplification est là aussi : les relations sont formelles tant qu'on ne se pose pas la question de leur coexistence et de leurs

---

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

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

[167] Colloque de Caen

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

interinfluences, surtout si les pôles représentent des personnes. La notion de posture est exclue.

Dans tous les cas, la relation de contradiction est annulée, on a une "représentation" qui se veut une "structure" rassurante : un simple "machin" pédagogique (qui peut être utile à un moment donné de la formation : un triangle didactique [169]) ou un "système" cybernétique fermé : une machine qui échoue à parler les situations de formation comme de recherche ignorant que "le jeu purement mécanique des pièces d'une machine se complique effectivement, au niveau des pratiques sociales, au sein des situations, au hasard des terrains, par le jeu des acteurs comme en fonction de la négatricité et de l'intentionnalité propre des auteurs qui jouent avec les règles, qui se jouent des règles (transgression) tout en les faisant jouer" (Ardoino & Berger, 1994, p. 49). "Jouer avec et se jouer de" entrent dans la posture d'articulation.

2,2,5 La dialectisation comme méthode

Favier, Le Pennec, Vogt, Coube et Davon (1985, p.14) font du "système ternaire" "un dénominateur commun depuis l'Antiquité jusqu'aux résultats de la science actuelle", une "traduction" du concept appelé dialectique. "Le mot dialectique qui, en grec signifierait "à travers le discours" [170] serait donc relié à la façon qu'ont eu les Hommes "d'expliquer le mouvement, l'idée, la matière, la création". Le "principe général" serait que le troisième élément résulte des deux premiers, représentant alors le mouvement et la création (p. 15).

Sont alors passés en revue, puisque la définition de départ est suffisamment large pour le permettre, la Kabbale (p. 15), l'écriture sémite (p. 16), quelques symboles de la franc-maçonnerie (p.18), les philosophies orientales (p.19), "la trilogie dans la religion" (p. 20), la spirale qui "semble naître du couple contradictoire vie/mort" (p. 20) et la [171] philosophie grecque (Héraclite- Platon-Aristote) puis au Moyen-âge (p. 23), puis à la Renaissance (p. 24), puis siècle par siècle, jusqu'à la complexité aujourd'hui.

S'agit-il d'anthropologie, de philosophie des religions, de structuralisme attardé dans la mise à jour d'universaux, ou d'idéologie voire de militantisme pour la complexité ? On dira, d'un rapide survol. Qu'il y ait

---

[169] dont le but est d'expliquer, avant que la compréhension ne s'en empare et fasse exploser le triangle en réseaux cf. Cahier n° 4 1996, *En question*

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

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

là "quelque chose" de la *coïncidence*, certes : il faudra y revenir pour parler de la pensée complexe (chapitre III), mais de là à tout chapeauter par "dialectique" !

On emploie aussi dialectique, plus quotidiennement pour parler du plan de la dissertation philosophique : la première partie est la thèse, la seconde l'antithèse et des deux doit découler la synthèse qui est entendue comme l'émergence d'une solution à l'impasse des deux précédentes parties et se résume souvent en "un peu de l'un et un peu de l'autre", en une "synthèse" qui relève du compromis ou de l'éclectisme (Lefebvre, 1982 p. 212). La chronologie est embarrassante : d'abord la contradiction, ensuite la résolution : on est là dans la problémation et la résolution de problèmes..

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

Et d'autre part, il reste la dialectique comme modèle de pensée[172] : une façon de poser deux contraires en conflit et de faire confiance dans la durée, la maturation de la contradiction, laquelle fera naître le troisième terme pas forcément résolutif. La plupart du temps, ce troisième terme permet de poser une question, parfois en faisant naître une nouvelle contradiction, dans un cycle où l'articulation est assurée par l'écoulement du temps, par la curiosité autour de la contradiction posée (le détour par la culture et la référenciation), par la *perlaboration* [173] chère à Ardoino.

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

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

> 1996 : "Un schème peut s'actualiser directement dans un des modèles de l'évaluation. C'est le cas de ces modèles actifs dans tant de champ de

---

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

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

recherches qu'on peut les dire *nomades* :
- du modèle de l'explication causale, en lien direct avec le schème causal [...]
- du modèle structuraliste, par rapport au schème structural [...]
- du modèle de "l'évaluation-interprétation" comme "intelligence du paradoxe ou raison dialectique d'une praxis" (Ardoino, 1991, b) : activation du schème dialectique chez Berthelot (p. 82) : "Un phénomène b est, d'un point de vue dialectique, saisi comme la résultante d'un système contradictoire, c'est-à-dire d'un système défini fondamentalement par l'existence de deux termes à la fois indissociables et opposés...", comme le sont les oppositions irréductibles entre visées et programme, évaluation et contrôle, information et communication... chez Ardoino " -- [174]

Ceci paraît en lien avec la spirale de la régulation (chapitre I) , avec la notion de "saut qualitatif", de changement d'un registre à l'autre, dans l'hétérogène : une rupture en continuité, qui n'est pas une "émergence" puisqu'il s'agit d'un travail du sujet mais qui atteste bien d'une chronologie aussi, le phénomène que Berthelot nomme b est *la résultante* de A et non A, il arrive donc après. C'est la notion de "dépassement" chez Lefevbre [175] (1982, chapitre 11) avec l'appel à un "niveau supérieur" (p.215) "un progrès de la pensée "effectif" qui "consiste en un approfondissement du point de départ" (p.216). L'articulation est alors une sorte de conséquence de la prise de conscience de la contradiction, dont on ne dit pas grand chose. Ardoino reste pudique sur ce point, il semble que son rôle soit de distinguer, de faire apparaître A et Non A, et que le reste soit du domaine de l'autre, de chacun pour soi. La confiance [176] est là, dans le sentiment que l'autre va arriver à dialectiser la

---

[174] Préface à *Les modèles de l'évaluation*

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

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

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

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

Il s'agit bien davantage pour le formateur de "mise en dialectique" [177], c'est-à-dire de mise en scène de cette dialectisation, de ce procès dialectique (de mise en actes et pas de mise en pièces), d'aide au formé, pas en terme de "voici ma solution" mais "cherchons le troisième terme qui sera pour vous, selon comment vous le construirez, un repère pour l'action", y compris en sachant que c'est *une illusion*, que ce sont "des moyens de "mise à plat", d'extériorisation critique, de distanciation et de repérage. Ce sont, justement des dispositifs" (Ardoino, 1985, b, à propos de l'éthnométhodologie).

> 1994 : "Il reste à poser le problème de *la mise en dialectique des contraires*. Une des façons est de faire confiance à *la durée* pour

---

fondamentale mais habituellement cachée du jeu avec ses règles convenues" (Coulon, 1987, p. 74/75)

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

> articuler le temps chronométrique du rationnel et le temps expérienciel du mythe, et de s'en tenir à la distinction.
> Il me semble possible de conceptualiser la mise en dialectique notamment à partir de deux notions : *la dérive de logique* (Vial, 1991) et *les objets articulatoires* (Vial, 1994). On passe alors d'une pensée fondamentalement duelle à une pensée par triades.
> La dialectisation est mise en actes par l'actualisation du *concept* (la Régulation est l'un d'entre eux -Vial, 1993) construit par l'*acteur* -que ce soit l'évaluateur, l'évalué, le chercheur ou le praticien- dans un cadre institutionnel précis ".. --[178]

La formation n'est pas une simple nominalisation [179], elle ne se réduit pas à dire ce qu'est le troisième terme. La formation est accompagnement à la tension entre A et Non A : l'impulsion à la posture d'entre-deux. Quand on a nommé un troisième terme, on n'a rien fait d'essentiel : il faut se le construire, le référer à sa pratique, le vivre ; et là effectivement, le formateur se retire sur la pointe des pieds.

> 1994 : "Dans tous les cas, le projet de connaissance ne peut s'en tenir à la dichotomie, à la fausse opposition dualiste ; la complémentarité des antagonismes ne peut pas donner lieu qu'à l'injonction "Articulez !", comme une formule magique." --[180]

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

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

---

[178] Congrès Afirse, tome 2

[179] que certains appellent "transmission de connaissances"

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

accélérer le processus, à "construire la situation d'apprentissage", comme disait Genthon (1990), c'est tout mais ce n'est pas rien [181].

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

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

2,2,6 Le contre sens et les limites

S'approprier l'entre-deux, c'est exercer l'auto-questionnement. Or, ce n'est pas une tonalité facile à tenir, ce n'est pas un instrument dont il faudrait savoir jouer. La question qu'on se donne est liée au désir de

---

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

contrôle. Les deux logiques de l'évaluation ne sont pas parallèles mais *tressées* [182]dans le sujet, pour le sujet.

De même que le modèle s'érige contre le modèle précédent et s'établit en le détruisant avant de se faire rejeter par le suivant [183], les postulats sont toujours, qu'on le veuille ou non, polémiques et les principes qu'on se donne ouvrent autant qu'ils ferment le champ dans lequel on veut se situer.

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

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

Dire avec regret (comment ne pas l'entendre comme tel) que "le paradigme de complexité ne peut encore naître, puisque le paradigme de simplification ne peut encore mourir" (Morin, 1980, p. 378), c'est encore poser une alternative et rejeter comme périmé le "paradigme" [184] dominant : tout se passe enfin comme si pour construire sa pensée, il y fallait de l'adversité et qu'on ne sache penser que contre, tout sens posé est un *contre-sens* qui s'érige en dogme : on dénigre la paille dans l'oeil du voisin alors que, ce faisant, on pose la poutre dans le sien.

La dénonciation d'une posture ou d'une épistémologie simplificatrice est elle même une simplification. Accuser l'autre d'être positiviste, c'est du

---

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

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

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

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

La complexité n'est pas une alternative à la science d'aujourd'hui [185], ce n'est pas un nouveau modèle de pensée. Le pari complexe semble être bien davantage d'assumer l'ensemble des formatages existants. On est toujours le positiviste de quelqu'un mais aussi le poète ou le délirant ou le rationaliste. Avancé au bord du gouffre, le vertige nous prend, on recule alors pour se raccrocher à *une limite* qu'on croit être une borne, du solide, voire du vrai. La dimension ontologique ne se laisse pas congédier d'un revers de main, elle revient de façon plus ou moins subreptice dans l'axiologie du texte scientifique. La moralisation guette l'épistémologie des SdE, comme un garde-fou.

La science (la personne scientifique, le sujet) n'existe que parce qu'elle se donne des limites, tout comme la personne se construit par les limites symboliques qu'elle perçoit et aménage [186], comme le signale la notion de niche écologique ou de niche des idées, noologique. Car les limites de la science sont d'abord d'ordre symbolique, même si elles apparaissent, transparaissent, se mettent en actes dans la méthode et la posture épistémologique et se déclinent dans les outils, les instruments. Les limites de la science existent "en amont" dans la conceptualisation qu'on se fait de son rôle, dans le projet même de chercher, de produire, ou mieux : de *communiquer* de la connaissance nouvelle : "la science est elle-même relative à une certaine attitude envers le monde et ne peut absolument pas prétendre être le tout" (Gadamer, 1996, p.473).

---

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

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

L'explication et son cortège de figures, de rituels rationnels, simplifiants est nécessaire, et à la science, et à la complexité. Voilà qui devrait rassurer ceux qui s'adonnent exclusivement aux procédures[187]. L'épistémologie dite traditionnelle n'est pas à rejeter pour la remplacer par un constructivisme triomphant. Les logiques sont contradictoires mais l'oeuvre les utilise toutes.

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

L'obstacle principal d'une problématique du sens, dans la relation contradictoire, c'est de parler les limites qui nous construisent comme *des bornes* qu'on refuse, qu'on veut déplacer, repousser ou dans lesquelles on décrète enfermer son champ de recherche, d'investigation. L'aventure scientifique est limitée parce qu'elle se donne à voir, elle circule et s'apprend, dans des produits-textes, des "syntagmes" soumis à des surnormes (chapitre III), lesquelles peuvent pousser à se réfugier, pour éviter l'insupportable limite, dans l'illusion réaliste du concret de la praxéologie [188] ou à subsumer (à sanctifier), comme la médecine, une science appliquée en une science pour le progrès de l'humanité.

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

En ce sens, *les métaphores de la brèche ou de la faille* (Genthon, 1993) peuvent induire en erreur, de même l'idée *d'un passage à trouver* qui pré-existerait dans la Nature avant que le sujet ne le cherche. Ainsi, il semble, de l'emploi poétique du *tiers inclus* comme s'il s'agissait d'une échappée à découvrir, cachée sous les divertissements, les rituels, les draperies de la rationalité. L'entre-deux risque alors d'être visualisé soit comme le chenal entre Charybde et Scylla, soit comme un pont suspendu (sur le vide) entre les contraires. [189]

---

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

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

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

1994 : "Le chercheur en Sciences de l'éducation doit trouver le passage entre la disjonction et la conjonction, pour pouvoir assumer le va-et-vient entre la réduction rationnelle et la prolifération expérientielle du sens" -- [190]

Il ne s'agit pas de "trouver la béance", laquelle pré-existerait [191] donc, mais de chercher en soi et pour soi ce qui *fera passage,* ce qui en tiendra lieu et qui sera soit de la réduction, soit de la prolifération, de la fermeture ou de l'ouverture, du rationnel ou de l'expérienciel, du sens déjà donné, du savoir ou du sens trouvé, de la connaissance. C'est cette attitude d'accueil à l'imprévu qui caractérise l'entre-deux comme posture.

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

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

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

1993 : "rendre possible les trois postures : les deux simples inversées, symétriques (Bilan/formatif) et la troisième, entre-deux permettant d'accepter le complexe" [192]

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

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

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

---

[190] Congrès Afirse, tome 2

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

[192] Colloque de Caen

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

Le sens qu'il faudrait trouver reste une énigme :

> 1994 : "On est loin du dualisme scientiste et de ses avatars (les éructations contre la complexité) mais dans un pluriel, représentable, pour s'en approcher (et non pas pour le saisir) par un objet bifide : les parties peuvent être antagonistes, les éléments peuvent être "paradoxaux" (Barel, 1989), la cohérence est supplantée par *la combinatoire*. Les deux faces paradigmatiques peuvent alors être conçues en *récursivité* (Morin)." -- [193]

2,3 Le statut de l'"objet" articulatoire

2,3,1 Un virtuel avec ses actualisations

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

Virtuel, gros des termes de la contradiction, sans jamais résoudre la tension entre ces termes, le concept articulatoire permet d'apprivoiser la

---

[193] Colloque Afirse

contradiction, laquelle n'est plus une aporie ou une impossibilité logique qu'il faudrait pacifier, mais l'ouverture *d'un champ de possibles*.

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

L'objet articulatoire ne transforme pas la contradiction en paradoxe, en revanche, il va permettre au sujet d'engager un *rapport dit paradoxal* à la pratique qu'il avait jusque là. On est là dans une autre définition du paradoxe que Barel a aussi utilisée, mêlée à la précédente [194] (1990, p. 244/246). "Le paradoxe n'est pas un objet extérieur à soi, dont on a simplement à constater ou nier l'existence. C'est une relation de soi à soi, et de soi au monde. "Soi" *fait comme si* le paradoxe existait. [..]. "Le paradoxe définit ici une situation, une conduite, une stratégie". Le paradoxe, cette fois "désigne les cas où le choix est à la fois nécessaire et impossible" mais le choix se pose entre ce qu'il faisait et ce qu'il pense maintenant qu'il faut faire. C'est un état de dissonance à réduire. Le sujet de Barel va essayer de "convenablement " le maîtriser (p. 245), d'y "faire face". Les réflexions de Barel "visent un seul but : éveiller l'intérêt et l'attention sur l'utilité d'une approche paradoxale des choses, tant au niveau de l'identification des paradoxes qu'à *celui des conditions de leur maîtrise*" (p. 246).

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

---

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

vision du monde : il va construire la complémentarité des termes contradictoires.

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

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

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

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

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

Si l'objet articulatoire devient un tiers inclus (Lupasco, 1979) entre les deux opposés, *c'est le travail sur soi qui lui donnera ce statut*. D'abord, plus que d'un tiers inclus, il s'agit d'un *tiers cherché*, un tiers qui ne tire son efficace que du fait que le sujet le cherche sans jamais le maîtriser, le posséder comme une chose. C'est le caractère non fini du tiers et du travail qu'il occasionne, qui est ici posé, non pas sa nature transcendantale (R. Girard, 1972) [195]. L'entre-deux est la posture d'articulation de l'ordre du cherché, pas de la découverte mais de l'invention, de "l'inventivité" comme "bricolage méthodologique", travail "cultivé" sur "les analogies, les jeux de discours" (Peyron-Bonjan, 1994, b, p. 154). On retrouve ici *le processus analogique*, comme heuristique. C'est à rapprocher des "rapports de convenance féconds" de Shlanger (1983) tels que les commente Genthon (1993, p. 116) : "la réussite de rapprochements analogiques [...] n'est pas une représentation mais un discours possible, susceptible d'ouvrir des perspectives plus que de clore des objets, par définition et par nature inépuisables". A condition que l'analogie obtenue soit travaillée pour donner lieu à un discours scientifique, avant qu'elle ne devienne métaphore.

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

---

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

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

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

"L'entre-temps, l'événement est toujours un temps mort, là où il ne se passe rien, une attente infinie qui est déjà infiniment passée, attente et réserve. Ce temps mort ne succède pas à ce qui arrive, il coexiste avec l'instant ou le temps de l'accident, mais comme l'immensité du temps vide où on le croit encore à venir et déjà arrivé, dans l'étrange indifférence d'une intuition intellectuelle. Tous les entre-temps se superposent, tandis que les temps se succèdent. [...] rien ne se passe dans la virtualité qui n'a que des entre-temps comme composantes et un événement comme devenir composé. Rien ne se passe là mais tout devient." (idem) : l'objet articulatoire est expérience du vide, du manque inhérent au complexe comme nom [196] , l'expérience de la dialogie des contraires.

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

Le concept articulatoire est un repère, ni une balise, ni l'indicateur d'autre chose : il est le signe, *la signature de la problématique du sens que le sujet construit, se faisant*.

---

[196] et non pas comme adjectif - chapitre III

2,3,3. Un invariant ou un simulacre

L'idée qui guide la recherche de ces objets articulatoires a tout de même à voir avec le Tout dans lequel on se pose : ici l'évaluation [197], là la recherche. Si la mise à jour d'une structure est le but de la formalisation, c'est une formalisation de ce tout (l'Evaluation, la Recherche) et pas seulement d'une des oppositions. Par exemple, si le critère peut être conçu comme objet articulatoire entre la règle ou la norme plutôt rigides dans le contrôle, et le simple tracé dans le reste son opposé, ce n'est pas seulement au regard de cette seule contradiction mais en lien avec *l'évaluation comme concept* [198].

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

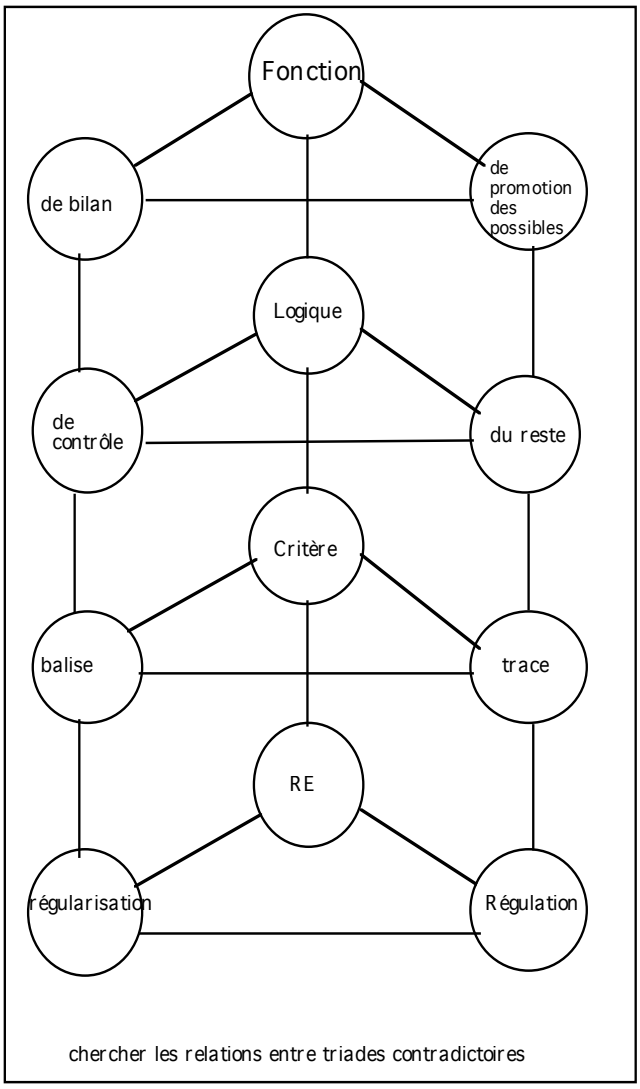
Les relations peuvent être multipliées, le dessin lui-même appelle à son extension en réseau : il est heuristique si, ce faisant, le sujet se demande quelles relations il entretient, lui, avec les éléments ainsi reliés, s'il passe au "pour soi" et s'il n'en reste pas à "l'en soi". Ce qui est objet articulatoire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

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

---

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

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



Il se trouve, on me l'a fait remarquer, que le schéma obtenu ressemble à certains dessins de la Kabbale (Z'ev ben Shimon Halevi, 1980). Notamment "l'arbre de vie" (p. 67) [199].

[199] dans le même état d'esprit, ce qui est appelé "l'éclair étincelant" dans la Kabbale correspond exactement à la stratégie de la godille de Barel...

voir

Z’ev ben Shimon Halevi, 1980, page 10

Bien sûr, la lecture moralisante qui préconise une "recherche d’équilibre" des deux "principes" en opposition et insiste sur le "danger d’aller trop loin d’un côté ou de l’autre" (Z’ev ben Shimon Halevi, 1980, p.7), sont des choses déjà discutées ici, et qui ne fonctionnent plus dans l'ordre scientifique. En revanche, l’’idée que "la triade" n’est qu’une partie des relations possibles et que les triades sont elles-mêmes en relation, peut permettre, si on cherche quelle fonction peut remplir chez la personne, pour soi, chacune des triades selon comment on la relie à la précédente et à la suivante, de continuer à *s’amuser* avec les concepts de l’évaluation.

On peut obtenir des schémas du type : de ceux de

Z’ev ben Shimon Halevi, 1980, page 72

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

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

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

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

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

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

Il reste alors que le concept articulatoire est de l'ordre du tissage donc du complexe ; articuler est une posture qui vise à faire torsion avec les noeuds de sens, avec la courbe et la contre-courbe, avec la tresse, la torsade, parce qu'on cherche dans diverses directions, avec divers référents sans vouloir réduire, au total, la recherche à une signification seulement. *L'objet articulatoire, comme le sujet qui le conceptualise, est tressage du sens.*

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

Le sujet est plié, opaque même s'il tend à comprendre. Le sujet est séparé, fissuré, non Un, comme l'objet articulatoire, lequel n'est pas un "entremêlé", un "implexe" comme on le dit d'un récit dont l'intrigue est compliquée, dont on sait que ce n'est pas simple mais dont on ne peut pas dire que c'est complexe. L'implexe est un quasi complexe [200]. Ce qui caractérise la formalisation, n'est pas son "implexité" mais bien au contraire, d'être une tentative de compréhension, temporaire et régulable. Le concept articulatoire est isomorphe à la formalisation qu'on s'en donne : régulable, évolutif, changeant, instable ; un effort d'intelligibilité.

La disjonction symbolique fait de l'être un sujet existant et introduit au coeur du sujet le pouvoir de jouer. "Si l'être joue c'est parce qu'en lui même cela joue. Le jeu sépare le sujet de lui-même (Sartre) ; chez Heidegger, la marge du jeu qui mesure le pouvoir être du sujet et le projet sont en étroite relation. Le jeu est un processus qui sépare en décentrant." [201]. La recherche des objets articulatoires et des liens qu'ils peuvent entretenir entre eux et soi, est jeu.

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

Il est du jeu, de la jubilation, et de la construction identitaire, et de la symbolisation, dans ce "il faut" ; ce n'est ni une nécessité biologique, ni une fatalité philosophique : c'est le projet de professionnalisation. [202]

---

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

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

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

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 [203] a eu un usage restreint du terme de référence pour désigner l'objet réel que le mot indique [204]. Encore faut-il pour cela ne pas s'interroger sur ce qu'est le réel [205]. 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 moment, dans la pratique qu'on étudie. Ces objets courants, dits objets de la pratique, en fait modélisés sans qu'on le sente, se font passer pour réels. C'est un des pièges que la recherche doit déjouer.

---

[203] cette notion restreinte de référence (dans l'imbroglio du réel qui serait saisissable et donc dans la 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 pertinence) que de cette référence à un réel qui existerait sans le sujet

[204] 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"

[205] 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 comme des allant de soi

Si on ne croit plus à la théorie du reflet, si on ne s'inscrit pas dans une 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 [206], est le renvoi [207] 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 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."-[208]

La référence n'est pas pour autant réductible à "l'inter-textualité" [209], à de l'inter-texte, car ce n'est pas seulement le texte, produit de la recherche qui est référencé [210] mais aussi la démarche du chercheur, son vécu de la recherche et la conceptualisation des objets : tout dans la recherche est tissé par des

---

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

[207] ce n'est pas un hasard si c'est le même mot que pour le renvoi symbolique (chapitre II), le travail dans les deux cas est au delà de ce que le sujet en sait, un travail interminable, inachevable dans la prolifération du sens : sa figure est la "mise en abyme", l'image dans l'image reproduisant l'image à l'infini.

[208] Préface aux *Modèles de l'évaluation*

[209] "tout texte est un intertexte, d'autres textes sont présents en lui [...] l'intertexte est un champ général 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 d'une dissémination : image qui assure au texte le statut, non d'une reproduction, mais d'une productivité" Barthes, 1989, p. 372

[210] en revanche l'intertextuel désigne bien les références insues, ci-après

réseaux de références [211]. 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 [212]. Ce travail suppose "une sorte d'interlangage, d'espace linguistique commun de référence, dont le fondement ultime est peut-être, en dernière 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, [213]

-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 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 donnent 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

---

[211] 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 projet

[212] 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.

[213] et qui est donné par des méthodes de formalisation cf. chapitre II

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 sous-partie, 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." --[214]

Le processus de référenciation 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 :

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 parcouru l'ensemble des modèles, l'évaluation allant ainsi d'un élargissement à l'autre. Il faut

[214] Préface aux *Modèles de l'évaluation*

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. " -- [215]

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 disciplines ésotériques ou dans les grandes traditions religieuses. Le 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).

1,2 Référentiel, référent, référant

Ce que la linguistique et la tradition épistémique désignent par "fonction référentielle" d'un énoncé, comme si un énoncé existait sans locuteur [216], 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 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 de la référence*.

En amont du référentiel et dans le sujet, structurant le sujet, ont été distinguées 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 est appropriés ; *l'expérience n'est plus seulement d'appartenance mais de*

---

[215] *Les modèles de l'évaluation*, préface

[216] 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

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

RéférAnt : valeurs , images, figures, conceptions
Référent : savoirs possibles, options prises
Référentiel : dispositif particulier à une action, architecture

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 de 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 réfèreront 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 actions, particulier à une formation)." -- [217]

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" [218] 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 profonde, mais dont il reste maître. S'arrêter à l'instrumentation de son système 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 caractéristique de la formation de formateurs." -- [219]

---

[217] *Les modèles de l'évaluation,* Préface

[218] le sujet dont il est ici question n'est pas une simple intériorité psychologique isolée —cf. chapitre II , mais réseaux différentiels (d'interrelations)

[219] *Les modèles de l'évaluation* - Préface

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

> 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 (plutôt que se construire) dans chaque intervention, dans chaque formation par exemple, soit. Mais le référ**a**nt 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 référ*e*nt de formation, produit de la réorganisation dans l'action des éléments d'une *matrice*, plus profonde dans l'individu, le référ*a*nt, 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, 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*."
>
> -- [220]

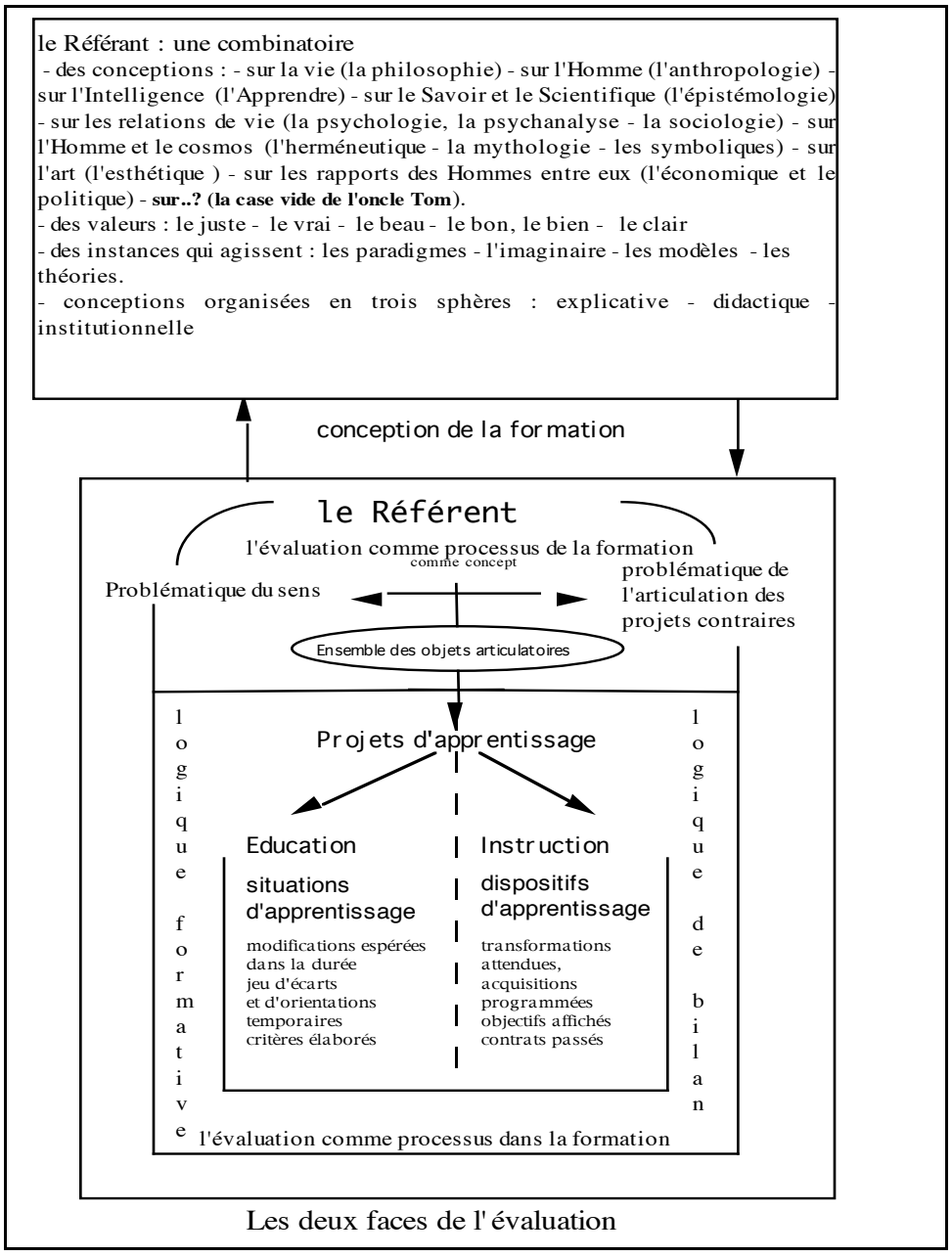
Les modèles et les théories nourrissent le référent (chapitre I) :

> 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

[220] *L'auto-évaluation et la formation*

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 (et non pas d'instruction) mais fournissent, au mieux, des éléments mono-référentiels, 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



Les deux faces de l'évaluation

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

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 pas être su et être là tout de même, parce qu'il est social [221] : 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 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 nouvelle[222] .

Travailler la référenciation, c'est prendre conscience de ces types de références et élargir les possibles en refusant l'alternative ou la 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 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 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 signifier" (Ricoeur, 1986, p. 57/58).

Le travail de formation demandé, impulsé consiste à obtenir du chercheur dirigé, de l'évaluateur ou du formateur formé, cette *interruption*.

---

[221] 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.

[222] 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. 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 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. C'est cet oubli qui rend attrayants les outils de bilan que DUSSART, L. a proposé dans son mémoire (dirigé en 1996) *Qualité dans les processus humains ; le cas du bilan de compétences* (DESS responsable de formation)

Ce n'est pas seulement provoquer le contrôle conscient de ses références, c'est bien davantage exercer l'auto-contrôle en lien avec l'auto-questionnement. Il ne s'agit pas d'avoir la maîtrise des références mais bien davantage, pour le sujet, d'installer le *soupçon* [223] sur ses *préférences* qu'il risque de confondre avec des références.

1,3 Paradigmes et syntagmes

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. " -- [224]

Saussure (1983) a utilisé la comparaison avec la colonne d'un édifice antique pour désigner paradigme et syntagme : "cette colonne est dans un rapport réel de contiguïté 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

---

[223] " 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

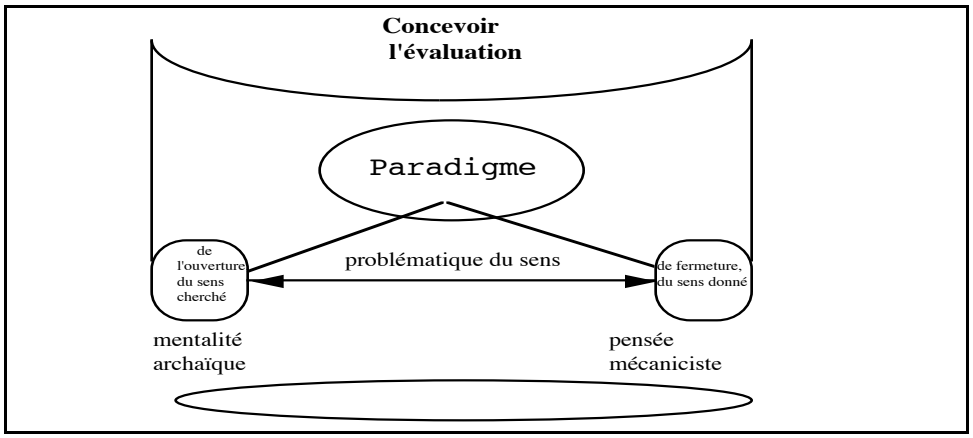
[224] *Les modèles de l'évaluation*, préface

associatif (le paradigmatique) " (Barthes, 1985, p. 54).

Dans le cadre de la sémiologie, Barthes préfère parler de 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 inventoriés selon chacun de ces 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

1993 :



> "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*." -- [225]

[225] *L'auto-évaluation et la formation*

Les deux paradigmes se donnent, dans les travaux se réclamant de la complexité, dans une contradiction (ouverture/fermeture) qui crée la polémique [226]. 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 relative liberté, les destins sont aussi collectifs" (Ardoino, 1995, p. 8).

1,3,3 L'inscription paradigmatique

Le sujet est dans les deux paradigmes à la fois, *dans le conflit 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 .[227]

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 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

---

[226] 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"

[227] la volonté holistique sévit notamment dans les Instructions Officielles régissant le corps des infirmiers

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 préconisés et, d’autre part, admettre que notre civilisation occidentale a édifié une *double* ligne paradigmatique.

La tresse des paradigmes :
J’ai essayé d’identifier certains de ces éléments paradigmatiques. Ce travail 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 tressage 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 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.

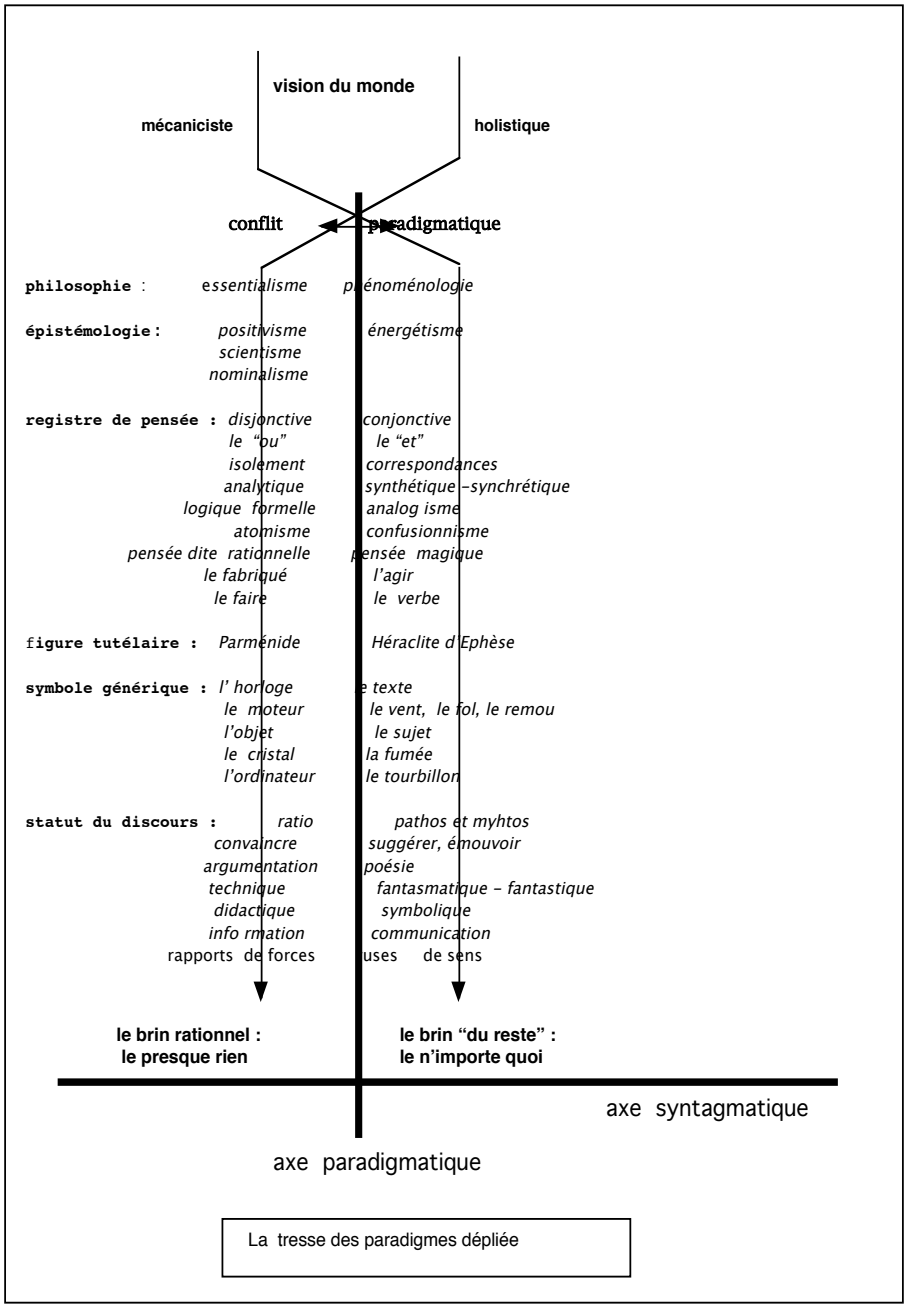
Prendre conscience qu'on porte en soi une double définition du monde dont chaque élément comporte son symétrique, son contraire et se demander quelle filiation on privilégie, parait décisif pour choisir un modèle ou pour comprendre le soubassement symbolique, et l'investissement imaginaire des modèles.

En effet, on peut isoler, dans notre vision occidentale du monde, deux grands 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* avec son registre mythique, où toute chose peut être en même temps autre chose (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 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..



La tresse des paradigmes dépliée

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.*" -- [228]

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 [229] et menace l'autre logique qui va à son tour prendre le dessus. De même, de façon plus

---

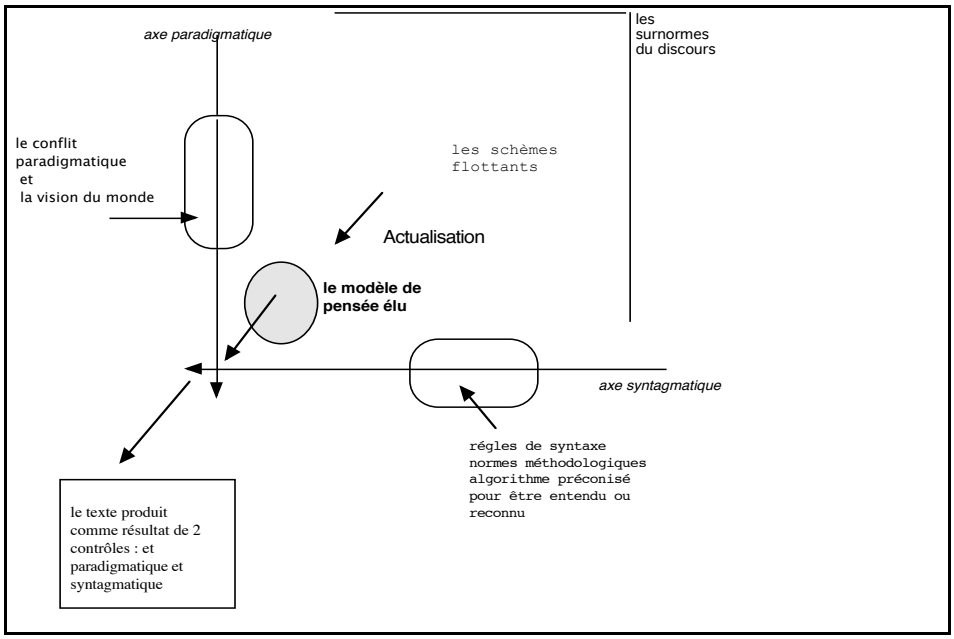
[228] *Les modèles de l'évaluation*, préface

[229] 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 rationalistes s'en trouvera de ce fait atténuée et le dialogue pourra commencer. La complexité ici est le recours possible aux différentes méthodes.

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.

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 [230] qui se croit devenu incontournable, hégémonique.



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

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

[230] Morin tome 4 *La méthode*

qu'il désigne et construit -- et permet d'étudier. *Le modèle est une charnière entre surnormes et normes--* [231]

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

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 :*

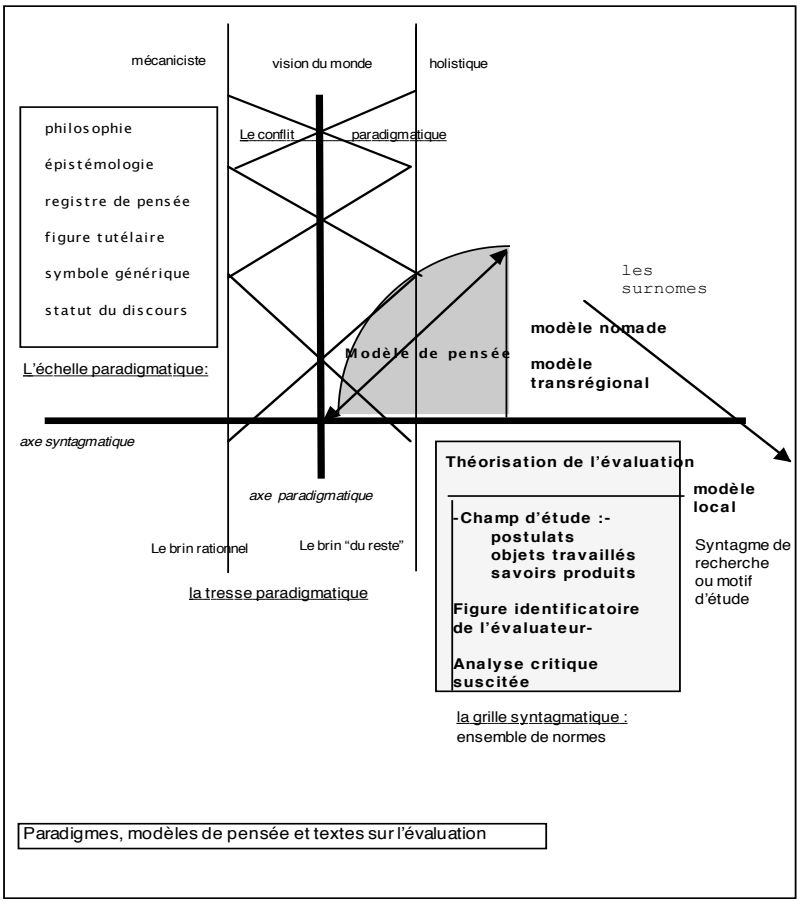
Si on accepte la distinction proposée par Ardoino entre étude et recherche, les textes peuvent se diviser en deux grands types de syntagmes selon le mode de scientificité visé :

- le *motif d'étude*, syntagme dont le rapport à la scientificité est subordonné à une praxéologie, une optimisation de l'action,
- *le produit de recherche*, syntagme relevant 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).

---

[231] *Les modèles de l'évaluation,* introduction



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 "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 :__[232]

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). 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 et 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-connaissance-historique, 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 .[233]

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, d'une part de se défier en s'obligeant à l'utilisation d'un modèle qui

---

[232] *Les modèles de l'évaluation*

[233] contrairement à ce qu'affirme Kuhn (1972) en utilisant la métaphore de la révolution sociale que débusque De Coster (1978) p. 21

renvoie à un paradigme qu'on "n'aime pas" [234] 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 modèles.*

2.
Des modèles de pensée au complexe

Problématiser la modélisation

2,1 Des modèles à penser

1996 : "C'est la notion de *réglage*, partout associée au modèle, qui permettra de 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 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 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 forme de la pensée et comme tel, il est identifiable". -- [235]

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 une épistémê donnée, le mot «modèle» en évaluation est

---

[234] 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.

[235] *Les modèles de l'évaluation*

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

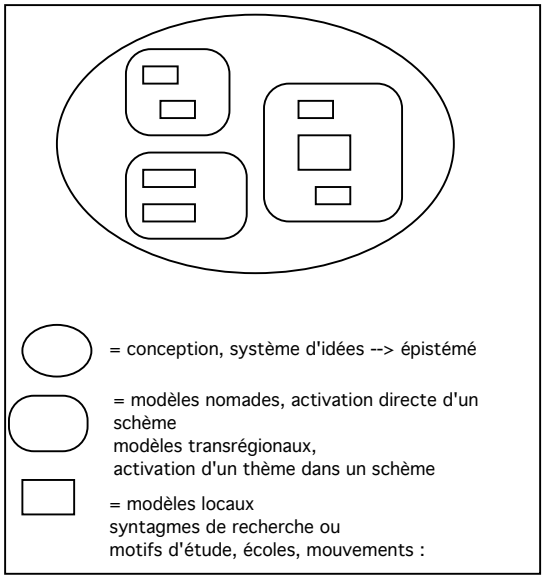
- du modèle de l'explication causale, en lien direct avec le schème causal,
- du modèle structuraliste, par rapport au schème structural,
- du modèle de “l'évaluation-interprétation“ comme “intelligence du paradoxe ou raison dialectique d'une praxis“ (Ardoino, 1991, b) : activation du schème dialectique 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 :

-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 "matrices théoriques", d'*épistémê, c'est-à-dire l'ensemble modèles, plus syntagmes, en perspective, par le passage du schème, avec une inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique*." -- [236]

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

Si on sort du seul champ de l'évaluation, pour s'intéresser à l'ensemble des domaines que les SdE peuvent étudier, on peut distinguer:

-des *modèles de pensée* qui donnent des cadres pour concevoir le monde. Chacun de ces modèles pouvant donner lieu à des modèles plus locaux, dans une relation ensembliste.

---

[236] *Les modèles de l'évaluation,* introduction

- le déterminisme qui pose que les éléments sont des substances, des essences liées par la causalité linéaire (modèle de l'explication causale)

- 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) s'actualisant dans les pratiques sociales.

- 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. [237]

Ces modèles de pensée peuvent être regroupés selon le champ de recherche envisagé dans des épistémê comme l'évaluation-mesure, puis l'évaluation-gestion et l'évaluation-problématique du sens.

La complexité sera là dedans une nébuleuse dont on se réclame soit pour s'inscrire dans la systémie dans le modèle des systèmes complexes, mieux nommée "la systémique" [238], ou dans la dernière épistémê, comme l'activation du modèle soit dialectique [239], soit herméneutique. [240]

- puis des *modes de pensée* [241] qui donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des valeurs professionnelles :

-la pensée magique [242],

---

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

[238] Le Moigne

[239] Ardoino

[240] sans parler de ceux qui se réclament de la complexité et qui confondent les modèles avec les modes, ainsi ceux qui emploient l'imagerie complexe dans une pensée manégériale.

[241] 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.

[242] 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

-la pensée humaniste [243],
-la pensée par objectifs, ou pensée fonctionnaliste
-la pensée manégériale ou pensée stratégique [244]
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 contradiction, d'ailleurs on les voit se mélanger allègrement. Les conjuguer, c'est se donner des règles de combinaison, comme pour l'emploi des temps verbaux.

Ces classifications débouchent, dans la formation des professionnels, sur un travail sur les valeurs philosophiques, sociales et économiques disponibles dans leur projet [245]. Lever le tabou sur les valeurs et les identifier comme des imbrications à travailler permet de fonder une parole professionnelle. [246]

1995 : "Les registres de la pensée par projet

---

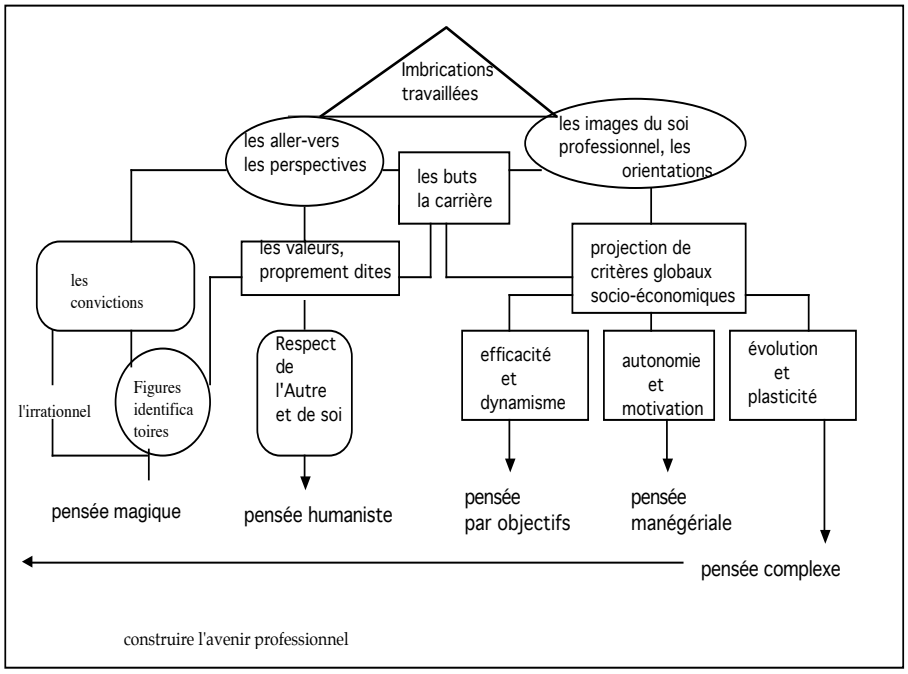
complexe, c'est aussi la réhabilitation de la pensée magique parce qu'elle nous agit qu'on le veuille ou non et qu'au lieu d'en avoir honte, il vaudrait mieux l'exploiter et tirer des forces de ce mode-là que nous portons et qui de toutes façons nous constitue (voir les travaux de Tobie Nathan, par exemple : 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.

[243] dont tout le monde se réclame comme pour être quitte avec le problème des valeurs

[244] Crozier & Friedberg, 1977

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

[246] ceci est le thème d'un DEA (Danielle Gibert) en cours



> 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 ." -- [247]

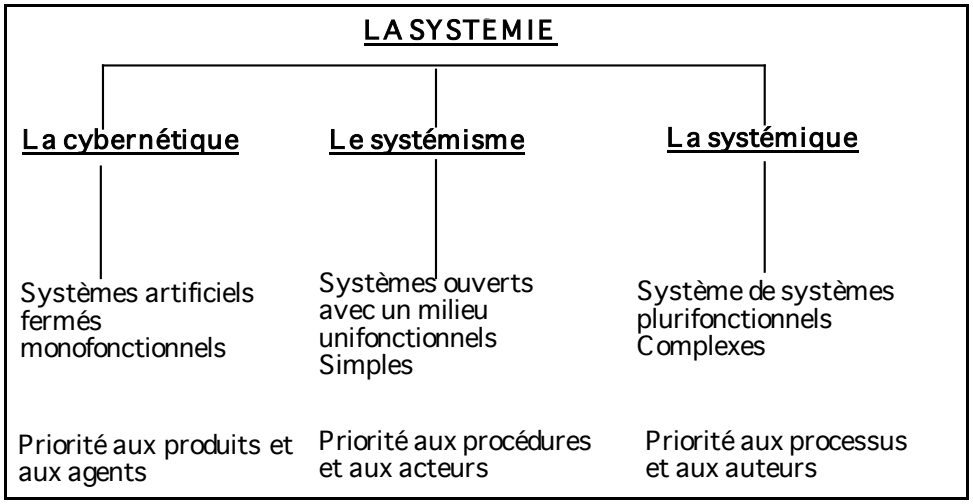
Le complexe réside, là comme ailleurs, à rendre complémentaires des modèles qui voudraient s'exclure (les articuler) et des modes qui peuvent se contredire (les conjuguer). Le projet est ici concept, objet articulatoire pour le sujet, entre programme et visées, à ce titre toute recherche sur le projet 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 parait porteuse de controverses : la systémie est-elle le dernier système de pensée dans lequel la pensée complexe devrait se cantonner ?

---

[247] *Le travail en projet*

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



Repérage des modèles s'arrogeant la notion de système

La cybernétique s'intéresse aux systèmes fermés, artificiels (aux machines) [248]. "Le paradigme cybernétique, c'est-à-dire le paradigme de la gouverne, de la commande, du gouvernement [249], 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 imposées de l'extérieur. "Extérieur" ou "environnement", ces euphémismes désignent l'observateur-concepteur-pilote, œ démiurge qui, tirant parti des 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 direction" (Dupuy, 1990, p. 225).

1996 : " *La machinerie cybernétique en évaluation*

Champ d'étude :

---

[248] 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

[249] 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 sextan...). Le conseil n'est pas la commande.

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 la bonne voie. [...] Ceci explique qu'on ait pu appeler "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 sociales les lois techniques et la volonté de pilotage, sans s'interroger sur le bien fondé d'une telle application.

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"

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 un tout 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,[251] de percevoir leur environnement et eux-mêmes, 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).

Mais c'est oublier que le système n'est au plus qu'un des éléments de base de la complexité. C'est faire du système un plein encore maîtrisable, un objet, disons, d'un "obscur désir de contrôle" (Harvois, 1987) :

---

[250] *Les modèles de l'évaluation*

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

-La cybernétique transforme en *produit* tout ce qu'elle touche, elle réifie (mythe de Midas)

-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.

-La systémique s'intéresse d'abord aux "*processus*", c'est-à-dire aux énergies vitales (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 [252]).

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 volontiers, dans des envolées plus ou moins lyriques, par des métaphores plus ou moins lexicalisées, aux théories de la physique et des mathématiques (théories des catastrophes, mathématiques floues, 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 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") [253], 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 [254] comme méthode de 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").

---

[252] distinctions faites par Ardoino, 1993

[253] selon la belle expression de Lerbet, 1986

[254] Berbaum en 1982 avait pourtant bien posé les questions sur cette "approche"

- ceux qui sont dans l'illusion d'avoir atteint enfin une sorte de palier 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 maître-mot, 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 [255] et pour cela même, elle est une recherche, c'est-à-dire une *aventure*.

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 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 [256]. 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 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 l'impression, sur l'arrière-fond des systèmes complexes, d'essais de méthodes [257]. C'est ainsi qu'on peut faire appel à la notion de "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

---

[255] peut être parce que les pratiques dont elle s'occupe sont des "métiers impossibles"

[256] 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 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)

[257] Ainsi Ravestein (1994), à partir des théories de l'auto, du concept de bruit et de clôture opérationnelle, monte 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.

multidimensionnalité en confondant référents et référentiels. Or, c'est 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 [258] ; 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 dimensions attribuées à l'objet. On s'en tient à l'idée que l'objet a des faces 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 [259] et c'est instable et pluriel, ou c'est un projet, 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 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) 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 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 seulement

---

[258] 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

[259] au passage, ce ne sont pas les sciences de l'éducation nationale : une façon de dire que le scolaire n'est qu'une des pratiques intéressées par les SdE

arriver à utiliser sur un objet plusieurs disciplines universitaires [260]. C'est tourner autour de l'objet (*façonner l'objet au tour*) en convoquant des 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 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 peut-être 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. 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 [261].

L'utilisation de plusieurs méthodes ne se résoudra pas en une addition. 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 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 Tout (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 complexes, d'entrer dans une autre épistémê (la problématique du sens), de

---

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

[261] 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.

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 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 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 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 et installent un dialogue de sourds : le complexe n'est pas un oecuménisme théorique, ni le New Age.

Il ne faudrait pas en conclure qu'on devrait trier et séparer de l'ivraie le bon modèle, le dernier : celui qui émerge. Justement, il semble que la recherche des complexes [262] (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.

On ne parlera pas alors de "systèmes complexes" mais "de systèmes de systèmes" ; en revanche on pourra parler *d'objet complexe, de complexe, d'un complexe*.

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

---

[262] on évitera alors de parler de "la complexité", comme si elle était une substance, comme on a évité de confondre paradigme et modèles.

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

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

- 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

On est bien dans ce que Bonniol (1988, c) a nommé "le bilan" et Ardoino (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 la démarche qu'il a entreprise.

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)
-"ajuster" à ce qu'on voulait faire (dans un second temps),
un ordonnancement, un algorithme reconstruit, rationnel qui éclipse le pendant de l'action.

C'est un condensé de la régulation telle qu'on a pris l'habitude de la 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 *cybernétique,* dans *la systémie*.

Le modèle cybernétique fait référence aux travaux de la cybernétique industrielle, mais le modèle qui a été retenu en éducation, quand on parle du modèle cybernétique, est constitué des travaux de la première génération de la cybernétique [263]. 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 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 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 [264]. 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

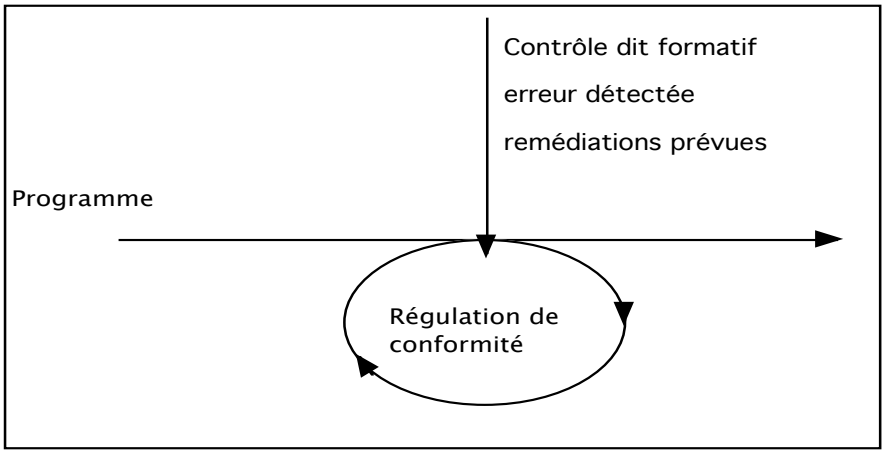
---

[263] sachant qu'aujourd'hui on en est au moins à la troisième génération, Donc l'analyse critique qui va 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.

[264] mais aussi dans la Fonction Publique, la formation comme comblement de manques (Etude pour le Ministère de l'Agriculture)

(première génération de l'évaluation dite formative, Allal, 1979) le maître, l'enseignant, va identifier l'erreur et prévoir une ajustement.

La remédiation prévue, par exemple dans les modules de la classe de seconde ou dans les "groupes de besoin" (Mérieu, 1988), consiste à éradiquer 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 du 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 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 service du programme*, en ce sens on peut l'appeler régulation de 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.

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

1993 : " *La régulation cybernétique : l'évaluation formative*

1 La régulation comme adaptation

"*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 :

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 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 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. 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 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.*

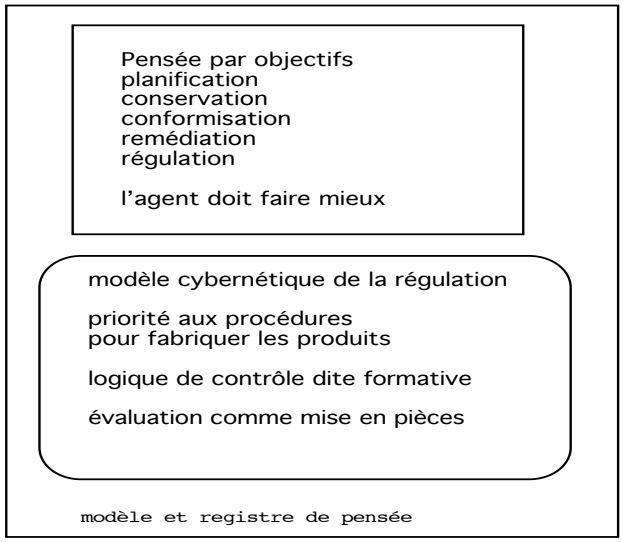
Il s'agit d'une régulation cybernétique parce que le système de formation est pensé comme fermé, auto-réglé. Tous les éléments, en cohérence, sont au service de la réalisation de la fonction de ce système : faire réussir, ici confondu avec faire acquérir les contenus prévus. Cette finalité dissimule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

[3] *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 1979

[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 ! -- [265]

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 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.



[265] Colloque de Caen

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 se donne à voir dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles [266] (De 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.

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.

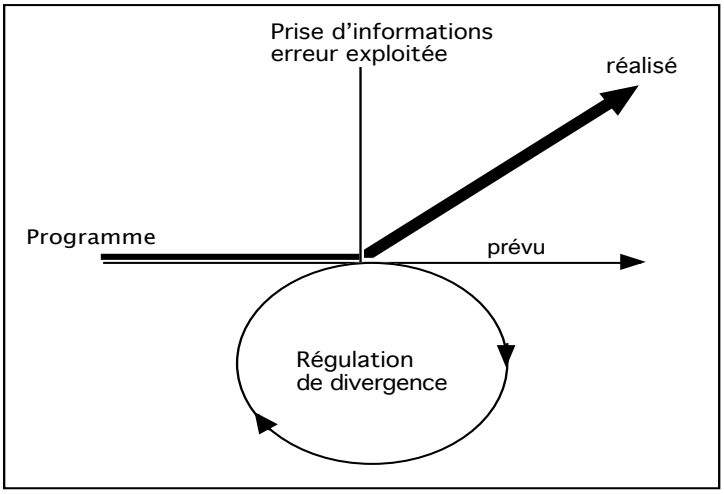
Le modèle du systémisme conçoit encore un programme pré-déterminé et un accident mais cette fois on parle de *prise d'informations* et pas d'analyse de besoins. On parle d'une erreur non plus simplement traitée mais *exploitée*, c'est-à-dire que l'erreur n'est pas faite seulement pour disparaître, l'erreur 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 : l'erreur est toujours *à gérer*, l'évaluation est toujours pensée comme une gestion et la gestion renvoie au contrôle, au contraire de *la gouverne* qui renverrait, elle, au Reste.

> 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 qu'on y entend toujours la gestion comptable, je parlerai plus volontiers de gouvernement, donc de

[266] 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 ?

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." ---[267]

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 régulation remet en question le référentiel.



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.

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

---

[267] *En question*, cahier n°2

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 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 attentes.

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 système 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'auto-évaluation 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 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 : la Connaissance."

[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, p59/73

[21] Bonniol & Genthon, "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n° 79, 1989, a, p. 65/78

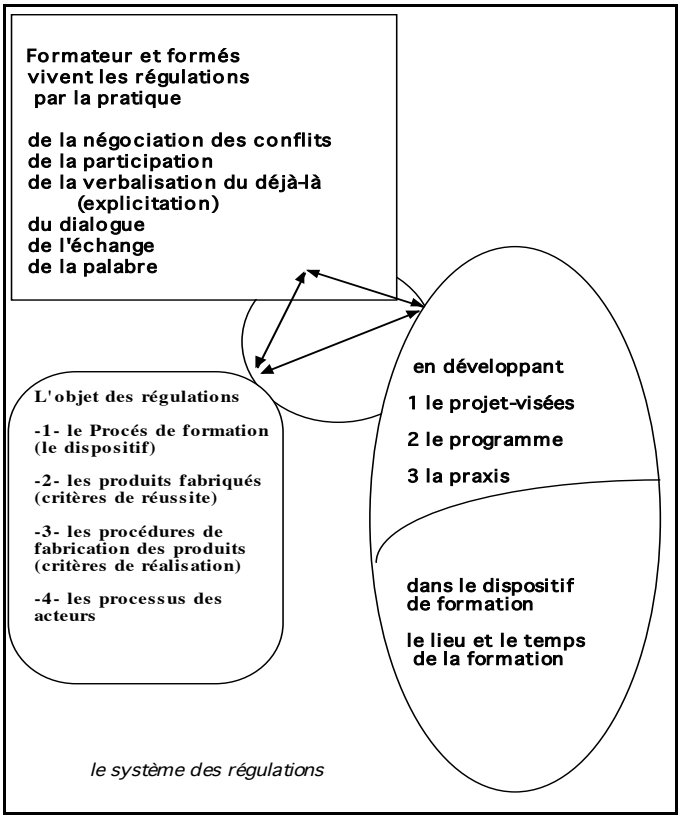
[22] selon la logique de la discipline, Vermersch, P., "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement" *Bulletin de psychologie* n°343, 1979, p; 179/187

[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

[26] Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n°114,1988, p. 59/64" --[268]

On en était là, dans un espèce de mouvement ascendant où on croit 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, vers 1985 - 1990, entre les partisans de la régulation systémique et les partisans de la régulation cybernétique. Les pratiques d'évaluation systémiste se présentant comme les meilleures et corrigeant les précédentes (passage de l'évaluation 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

[268] Colloque de Caen

que 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 (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 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 par l'évaluation.

La notion de processus est déterminante pour comprendre la 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 a la prétention de s'intéresser, bien sûr, à ce "comment faire" mais aussi aux 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, 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 dans un autre univers.

La notion de processus implique que l'évaluation puisse être négociée 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 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 entrer un étranger chez soi.

> 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 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 : 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 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.
>
> 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*. "-- [269]

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 :

---

[269] Cahier n°2, *En question*

1996 : " Pendant la formation, la carte d'étude (si on nomme ainsi le document 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 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 pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue. Le signe de l'appropriation est l'écart au référentiel.

> 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 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 créativité sont l'occasion de ce passage." --[270]

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 qu'elles requièrent une logique "formative", privilégient un projet d'appropriation, d'éducation et de promotion des possibles de la personne" --[271]

Donc, le modèle systémique apporte l'idée de processus des 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 agents sur lesquels on agit. Le seul objectif que l'on affecte à ces agents là, à ces objets là, c'est de faire mieux.

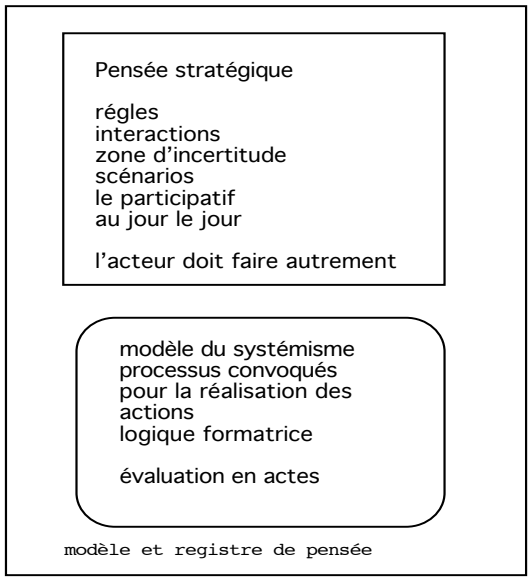
Le systémisme travaille sur un autre registre de pensée, *la pensée manégériale*. Il s'agit d'une pensée de la direction, du gouvernement, une autre façon de présenter l'autorité qui consiste à travailler ensemble à un

---

[270] Cahier n°2, *En question*

[271] Cahier n°6, *En question*

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 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 se 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, du système : "plus le milieu s'actualise chez une personne, plus cette personne élucide l'environnement qui se confond de moins en moins avec ce milieu, *comme si* pour un

système vivant, l'environnement prenait 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 apprenant on utilise l'analogie [272] 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.

La notion de hiérarchies enchevêtrées permet de poser deux niveaux et 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. 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 [273] 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).

On retrouve, dans cette *pensée paradoxale*, le fonctionnement en 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 niveau cognitif lui-

---

[272] 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)

[273] Bailly, (1991, p.281) parle de "subsumer sous une même catégorisation abstraite". Parler de "méta-niveau" 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.

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 [274] et l'évolution des stades cognitifs (Piaget) et leur disponibilité (Vermerch, 1978). C'est une problématique d'apprentissage.

De plus, 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).

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 [275], 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 [276] sa référence.

---

[274] comme quoi les analogies sont bien des heuristiques. Mais rien là-dedans n'a valeur de "preuve", quoi qu'il en paraisse, la référence aux sciences de la nature n'a pas force d'argument d'autorité : ces analogies empruntées sont des voies ouvertes vers la conceptualisation de la régulation. Ne pas oublier le *comme si* et chercher à le rendre intelligible.

[275] 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

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

Les "hiérarchies enchevêtrées" sont alors une métaphore du sujet régulant. Elles permettent de parler *la régulation de la référence* chez le sujet. La régulation comme "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 [277], 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 [278]. On ne sait plus où est l'instance de décision car elle se déclare en vertu de la fonction poursuivie.

La notion de veille devient le mode de gouvernement du système ainsi que l'absolue nécessité d'évaluer en continu le projet [279]. On travaille cette fois avec les imprévus, on utilise ce que Barel (1989) a appelé "la stratégie de la godille" qui consiste à faire une chose et puis son 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 lui-même y compris dans

---

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

[278] 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

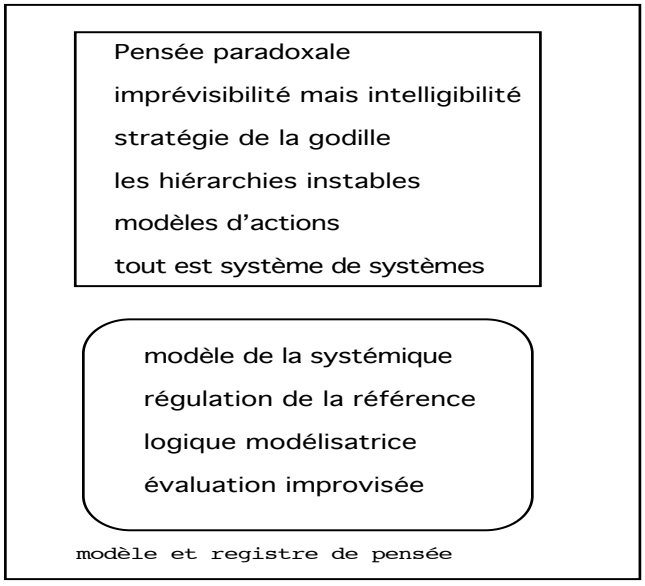
[279] ce sont les trois axiomes de la logique conjonctive vue par Le Moigne (1990,a) :

"-l'axiome d'Opérationnalité Téléologique ou de Synchronicité par lequel "un phénomène modélisable 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 produit, qui peut être le producteur lui-même" (p.37) "

ses visées : c'est la logique modélisatrice (Le 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 de l'environnement." (Bonniol, 1994, p. 70).



2,2,4 La régulation et la pensée par projets

L'évaluant se pose cette fois dans l'articulation des modèles et la 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 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 seulement des acteurs : on a la trilogie agent, auteur, acteur (Ardoino, 1993).

1996 :
"Et si
Le projet
n'était pas un outil
mais un cadre de pensée.
Parce que les valeurs des personnes qui habitent le projet sont déterminantes pour son élaboration, sa régulation et pour la validation de ses actions,
le projet permet d'actualiser divers registres de pensée :
pensée humaniste,
pensée manégériale,
pensée par objectifs.
Les acteurs, agents et auteurs du projet ne peuvent agir sans imaginaire et donc le projet est aussi constitué d'une *pensée magique* encore trop souvent objet de déni.
Pour travailler en projet, la *pensée complexe* permet d'articuler/conjuguer ces registres.
L'évaluation
n'était pas une technique
mais une attitude.
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*" -- [280]

Articuler/conjuguer ici veut dire penser en dialogie [281] (l'un avec son 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*

[280] Colloque *Démarches d'évaluation et projets dans le service public*, Aix-en-Provence 1996, "Evaluer le projet dans la complexité", p. 26

[281] 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)

parce qu'ils se contredisent. Chacun peut apporter des choses différentes par rapport à l'autre, dans la tension à l'autre [282].

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 tant de trouver le bon modèle que d'articuler les modèles existants, de les rendre disponibles même s'ils sont contradictoires." --[283]

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.

La régulation est définie d'un côté comme adaptation, alors que d'un 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 cybernétique est l'intégration des contenus du programme alors que de l'autre côté, c'est de promouvoir la créativité des personnes, leur construction du sens.

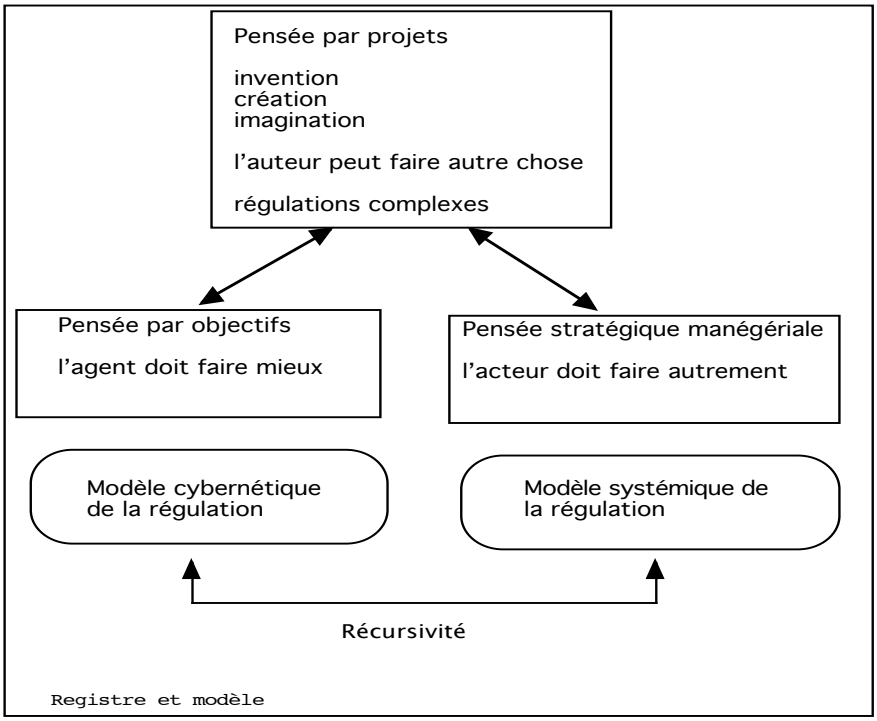
La lignée de la logique de contrôle va tout droit, si on la pousse à bout, vers un enseignement technique qui privilégie un savoir objectif préexistant à la personne, un savoir vrai, encyclopédique, naturalisé, d'aucuns diraient didactique ; alors que du côté du systémisme, on va avoir non plus un

---

[282] ainsi l'évaluation des tâches peut être formalisée comme un complexe entre didactique et évaluation (Cahier n°6, 1996, *En question)*

[283] Congrès Afirse

enseignement mais une formation et le champ de référence convoqué 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 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 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.

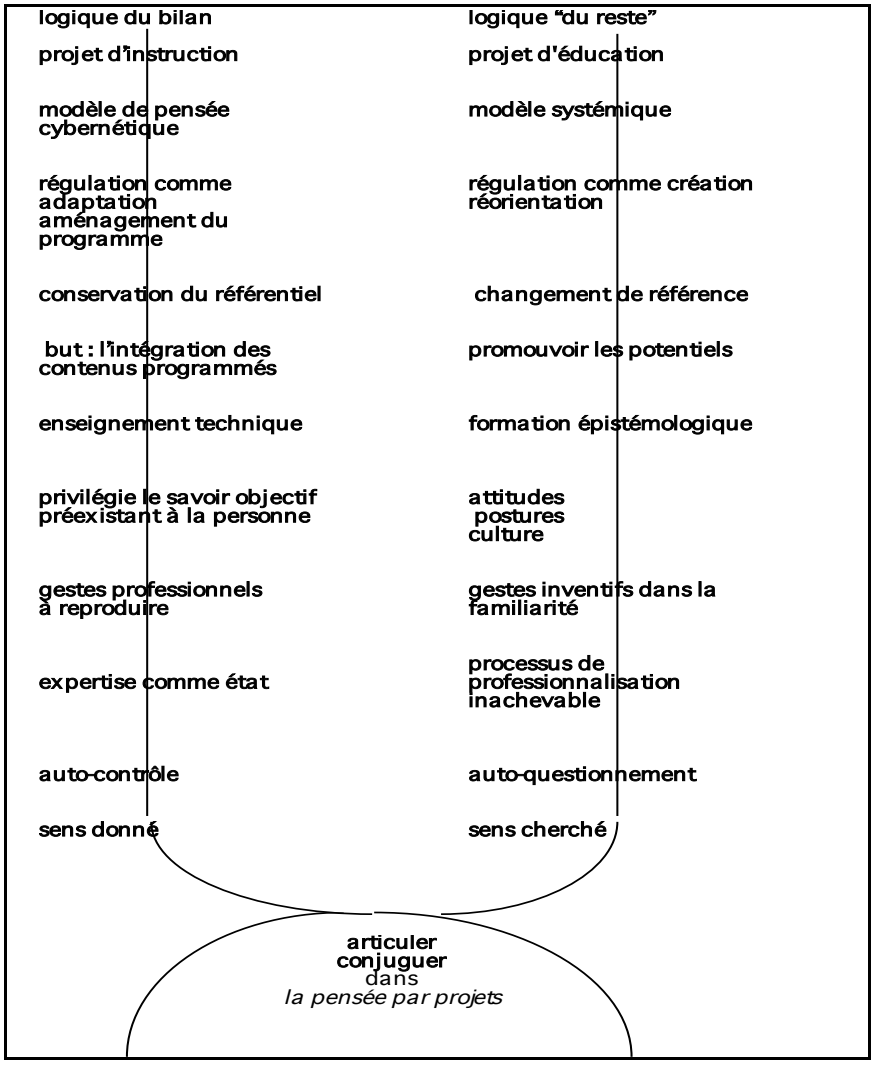
La cybernétique est au service de l'auto-contrôle le but est que, par exemple, l'élève maîtrise ses procédures, qu'il sache faire et dire, qu'il s'interroge sur ce qu'il fait pour faire mieux : c'est *l'auto-contrôle* qui est étudié par les cognitivistes en termes de "procédures de gestion des procédures", en terme de "méta-cognition" (Nguyen-Xuan, 1990) ou de "médiation sémiotique" (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-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 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 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, 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 l'acquisition de gestes techniques. " -- [284]



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

[284] *Le travail en projets*

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 remet pas en question, un ensemble de normes.

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.

L'intérêt de la pensée par projets est qu'elle permet de faire avec *l'imprévisible*, [285] 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 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 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 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 des modes. Il est vrai que recherches et études en évaluation ont avancé par une 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 soit utile pour éviter tout "militantisme pédagogique" (Gillet, 1987), tout engouement exclusif pour un modèle. "
>
> --[286]

---

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

[286] *Les modèles de l'évaluation,* introduction

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.

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-t-elle à ce désir de maîtrise de la Totalité ? En attendant, le système n'est qu'une des modélisations possibles :

> 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 ?
>
> 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 s'appliquer à n'importe quel "tout", et qu'aucun objet, si "élémentaire" soit-il, n'échappe 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 : il est énorme, il est hors norme, il est inouï, il est incroyable, il présente de multiples 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)

(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, b, p.254/268 (p. 265)" -- [287]

Sortir de l'idée de système, c'est par le travail de conceptualisation des "objets-concepts" articulatoires (chapitre II), construire des complexes. Ce n'est pas 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 travaille sa conceptualisation des phénomènes.

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 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 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'auto-contrôle 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 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 :

[287] Vial et Clozel, 1994

> 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 Douleur au Désir par le Deuil : ce qui importe est le passage, la dynamique, la fondation du sens." --[288]

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 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 en douter) mais dont les SdE n'ont que faire.[289] Le mythe fondateur des SdE est ailleurs : justement dans ce sens qu'on cherche à partir des pratiques éducatives.

---

[288] *Le travail en projets,*

[289] 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 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.

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

Bailly (1990) oppose intelligibilité scientifique et sens existenciel. Si on assimile le sens à la prolifération des images (voir chapitre I) alors certes : "la 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 [290].

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.

Alors *la recherche doit assumer que ses résultats soient précisément dépendants des conditions et donc de l'histoire de leur production. Elle a donc à intégrer une dimension herméneutique mais d'une herméneutique qui ne présuppose pas l'existence d'un sens premier qu'il faudrait exhiber*.

---

[290] 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

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 la "circularité 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[291] 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

---

[291] "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 ?

d'impossibilité), *la proposition thématique* (énoncé globalisant 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, pour lui, 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", on est dans une logique programmatique où l'imprévu n'a pas de place. De même, parler l'imaginaire comme élément *perturbateur* 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 projet sémiologique ou plus généralement dans une perspective herméneutique, pour comprendre le sens des praxis parce que la symbolique [292] 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 [293].

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

---

[292] 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)

[293] 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.

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 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).

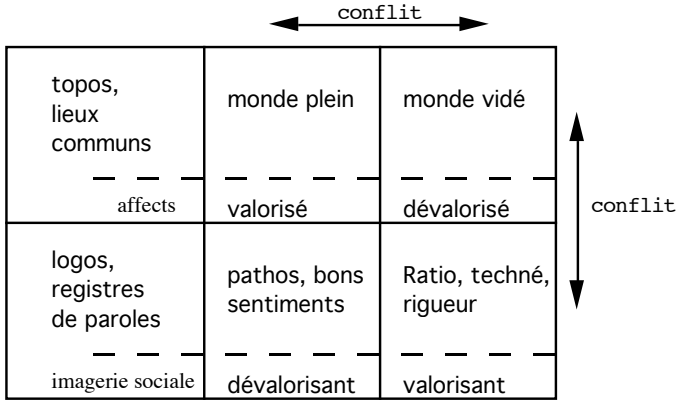
Ce dualisme conflictuel a été puissant. L'évaluation sommative opposée à la formative en est un produit. Jusqu'à une date récente parler d'évaluation, c'était “tout naturellement“ (là, est le poids du topos) parler de l'évaluation sommative, de la note, des tests, des contrôles : de la vérification, 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.“...

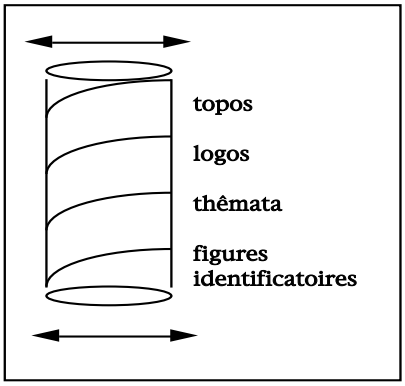
En évaluation les thêmata fonctionnent par “concept thématique“. On peut en repérer trois, qui paraissent spécifiques à l'évaluation :

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 :

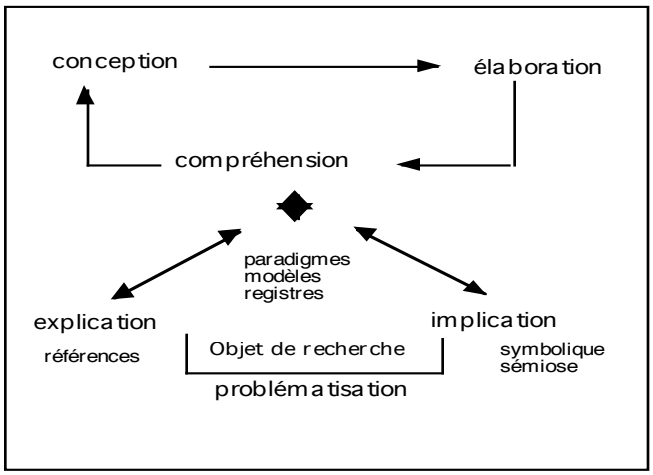


Qu'on le veuille ou non, le discours théorique en évaluation est travaillé dans l'ensemble de la chaîne des contradictions d'images, par le *conflit paradigmatique*.
Nous sommes tous, chercheurs et praticiens de l'évaluation, dans les deux lignes appelées trop vite paradigmes, ainsi que dans les deux 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." -- [294]

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 :

---

[294] *Les modèles de l'évaluation,* préface,



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. [295]

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 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*

---

[295] 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)

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, a, 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 [296]*, la boucle, la spirale qui permettent de conceptualiser l'objet et de 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.

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 [297]). *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

---

[296] Morin, 1995

[297] cité dans Genthon, 1993, p.95

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 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 [298], 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 :

---

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

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 *d*e la formation (et pas seulement comme processus *dan*s 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 ?*

Renvoyer l'autre au plus loin de lui-même, parier sur les possibles de l'autre, c'est bien cela l'évaluation-initiation." -- [299]

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

---

[299] *L'auto-évaluation et la formation,*

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 des hiérarchies n'est plus ici une analogie avec une théorie physique ou biologique mais l'expérience *d'une culture : c'est le rapport aux références*[300]. 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 de la 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

---

[300] 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 graâl, 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).

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* que dénonce Ardoino. Ce sont deux formes "dégradées", extrêmes, symétriques, de la Raison et du Sacré". -- [301]

"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

---

[301] Congrès Afirse

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, 1994, p.94) "assumant pleinement [302] 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).

C'est donc avec le risque de confondre la reliance avec la suture [303] 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.

---

[302] 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**

[303] 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)

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, homme debout, [304] 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*." --[305]

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

Les modèles convoqués 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* [306], 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).

---

[304] 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.

[305] *L'auto-évaluation et la formation*

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

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.
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 [307] : 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. Il lui faut prendre de la distance par rapport à la seule cohérence verbale pour se 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 [308] 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

[307] 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.
[308] qu'on ne confondra pas avec la seule vérification

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 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." -- [309]

---

[309] Vial et Clozel, 1994

"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 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 a *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, a, 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) [310].

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,

[310] 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)

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 : 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 ici une "clôture logique" (Lerbet, 1995, a, p.29), c'est une illusion, l'illusion d'une réduction scientifique nécessaire pour ancrer le dicible. Il reste à ne pas en être dupe. L'illusion alors devient un jeu. 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*.

> 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." -- [311]

[311] *L'auto-évaluation dans la formation*

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 [312]). 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 d'expliquer-comprendre-interpréter. L'objet se donne à voir par fragments [313], 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 [314], 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

---

[312] 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.

[313] 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)

[314] "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"*

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.

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 [315], 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.[316]

---

[315] 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

[316] 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 entre Dupuy et 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.

De même, devant les dessins d'Escher, Dupuy voit "une interversion permanente, permutation des niveaux, oscillation démente ou chacun tour à tour occupe

la place de l'englobant et de l'englobé", ce qui lui permet d'affirmer : "cette confusion des niveaux d'organisation n'est permise et concevable que parce qu'il existe un méta-niveau qui, lui, échappe à la boucle récursive" (p. 241). [...] "ce méta-niveau est évidemment celui du créateur de la boucle : Escher" (p.243).

Là encore, mais inversement, c'est parce que Dupuy reste extérieur au dessin, qu'il est amené à supposer un méta-niveau. Dupuy assimile ce point de vue externe à celui de l'auteur du dessin. Il refuse *l'entrée dans le dessin* comme une démence, une confusion alors que *lorsqu'on se laisse prendre* par 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 [317]. 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 domaines des *disciplines référentielles* : que les chercheurs en SdE ne soient pas uniquement capables de parler philosophie ou psychologie ou sociologie est une chose. Que tous les domaines (psychologie, sociologie, histoire etc) soient convocables, certes : le pluriel des références, l'utilisation de références théoriques et méthodologiques empruntées aux disciplines connexes aux SdE 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 confondre

---

[317] 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)

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

Mais le consensus n'est pas donné 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 [318] et soignant [319]) ne peut pas se livrer à cette débauche technique que les 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

---

[318] 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.

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

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 [320]. 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.[321]

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)
- 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.

---

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

[321] voir le DESS de Magnin dirigé en 1995

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 discipline 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) [322].

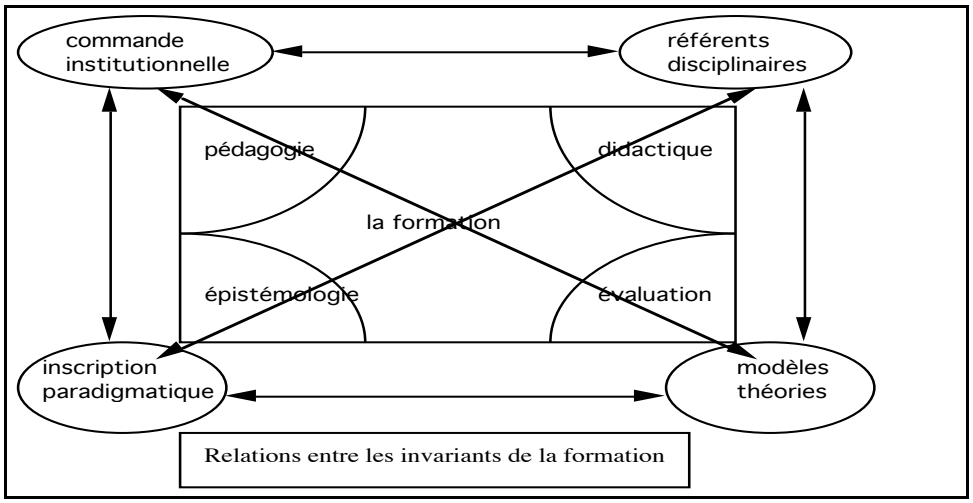
auxquelles il est important d'adjoindre *une quatrième dimension* attachée aux acteurs cette fois : l'importance de la manière dont leur référent professionnel est par eux communiqué. Cette quatrième dimension fait passer de la pratique décrite à la compréhension de la praxis de formation. Le formateur 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).
> 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

---

[322] "Attention ! Là contre : sens", Postface à Gonnet, A., & Corriol, A. *Le projet pédagogique en technologie*, CNDP/CRDP, p.129/130

passivement la forme que lui imprime le formateur" (FERRY 1983 p.37) -- [323]



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.

En effet, si la formation n'est pas l'impression d'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 co-naissance : 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 [324]. 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.

---

[323] *L'auto-évaluation et la formation*

[324] Etude pour le Ministère de l'Agriculture, p.51 ainsi que Besnard, G., maîtrise dirigée en 1995

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).

-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").

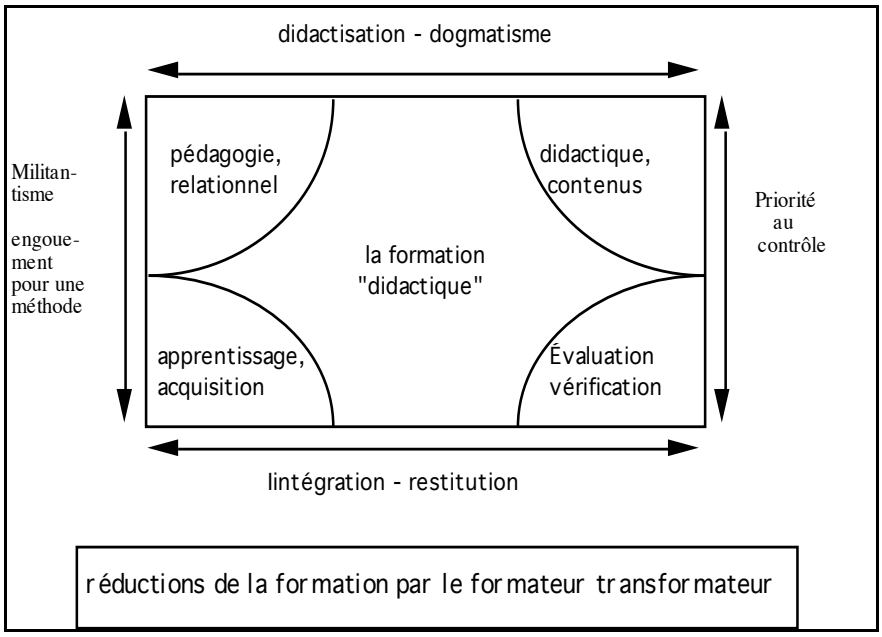
Royal, le formateur va dire que sa mission est d'instruire [325], d'assurer l'acquisition des contenus, d'en contrôler l'intégration en jouant sur le relationnel pour faciliter cette intégration obligatoire appelée "réussite".

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.

---

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



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. "

--[326]

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 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

---

[326] *L'auto-évaluation dans la formation*

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..." -- [327]

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 [328], 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).

---

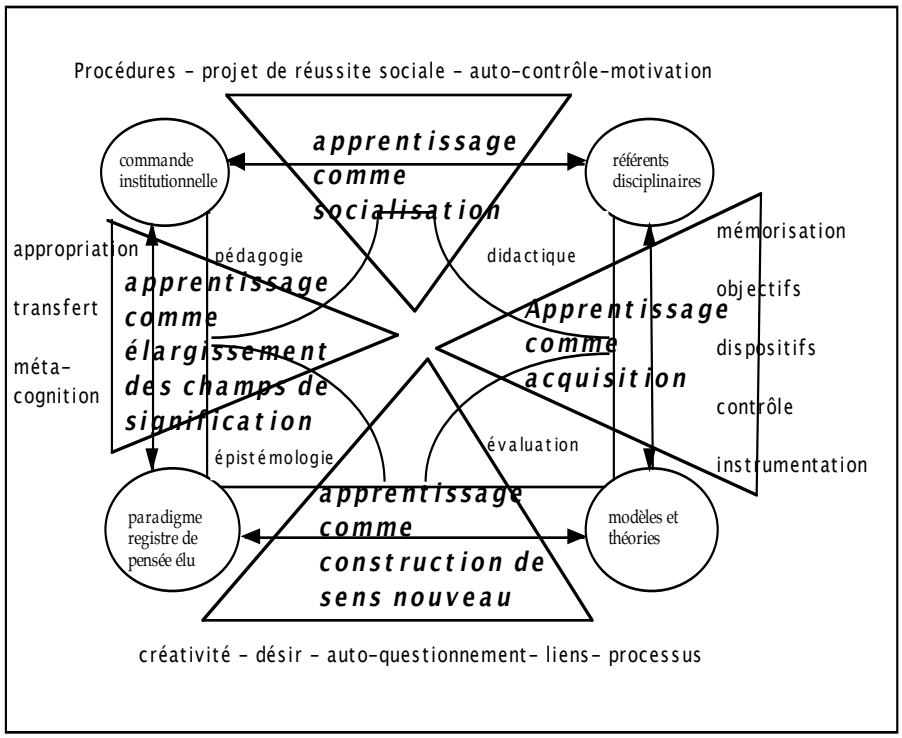
[327] *Le travail en projet*

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

Ces conceptions portées par le formateur sont toujours combinées à des valeurs [329], 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 combinaison des quatre dimensions de la formation.



Les quatre projets d'apprentissage

[329] Etude faite pour le Ministère de l'Agriculture

- 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 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 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.

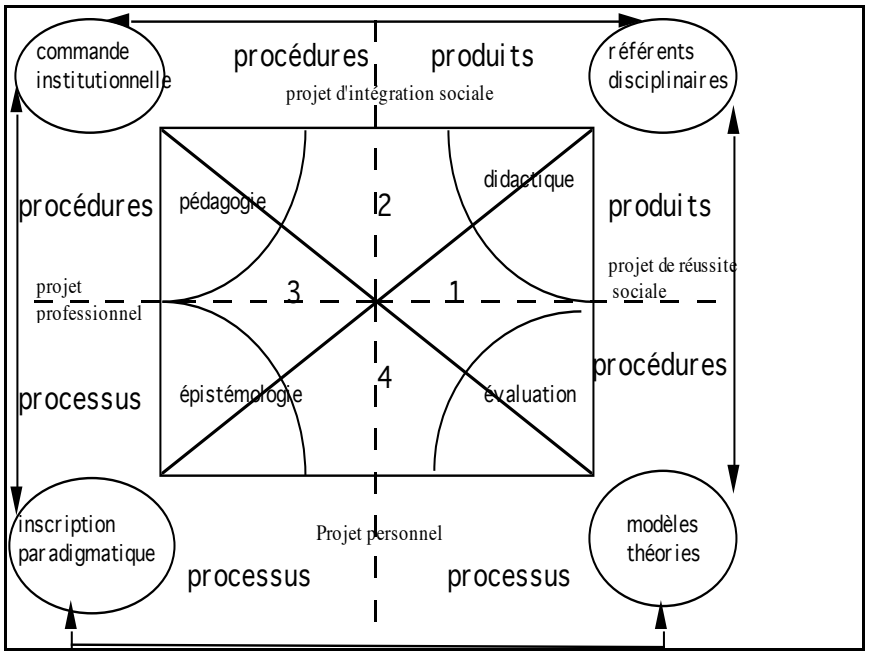
- Troisième projet, entre pédagogie et épistémologie : La problématique du transfert, liée aux problèmes de métacognition, vise *l'élargissement* de ce que Genthon (1990) a appelé "*les champs de significations du formé*". Le formateur veut que la personne se développe, qu'elle gagne en potentialité, 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[330] 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 :



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

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, pour classer les tâches, de "tenir les deux", de les concevoir en *dialogie,* à la fois comme antagonistes et impensables l'un sans l'autre, comme l'ordre et le désordre ; ce qui n'empêcherait pas de pouvoir, à un moment donné, tenir l'hypothèse de travail que l'un est *l'hologramme* de l'autre, c'est-à-dire à la fois moins et plus que l'autre, ce qui permet aussi de faire des recherches spécifiques dans chacun des champs mais alors il faut en subordonner l'un à l'autre. Ainsi l'évaluation peut être à la fois la servante de la didactique (première partie de ce texte : l'évaluation facilite l'acquisition des contenus notamment en communiquant, par le moyen de l'objectif d'évaluation, *le sens donné*) et la didactique n'être que le matériau que l'évaluation travaille puisque c'est l'évaluation qui permet de *chercher le sens* des tâches pour leurs réalisateurs. L'analyse des tâches devient un complexe 2 , entre didactique et évaluation."
>
> 1 : Nunziati, 1990 : "l'évaluation formatrice est une démarche didactique" (p. 49)
>
> 2 et pas un système" -- [331]

L'hypothèse qui paraît la moins enfermante pour interroger les pratiques est que les quatre projets sont toujours mis en oeuvre. Regarder comment fonctionne un formateur, c'est voir le projet qu'il privilégie. Mais cela ne veut pas dire que les autres projets ne soient pas des composantes effectives de sa pratique. Etre formateur, c'est promouvoir les quatre projets d'apprentissage. Ce ne sont pas quatre niveaux de compétences attendues qui

[331] Cahier n°6, *En question*

pourraient servir à labelliser les formateurs ou les formations réalisées. Un formateur à l'aise dans la formation les impulse tous, y compris sans le savoir, en les mélangeant peut-être. Mais c'est la reconnaissance du pôle épistémologie qui est déterminante pour pouvoir faire tourner les autres projets.

3,1,3,5. Liens entre apprentissage et dimensions de la formation

De quel type est le lien, comment parler les liens entre les deux niveaux, entre les dimensions de la formation et les projets d'apprentissage ?

Il apparaît trois liens possibles.

- Premier lien : c'est l'arrangement entre les quatre dimensions qui produit un projet dominant. C'est donc le niveau des dimensions (didactique, pédagogie, évaluation, épistémologie) qui produit le second niveau, celui de l'apprentissage. L'apprentissage est la conséquence de la façon qu'a le groupe en formation (formateur compris) de faire jouer ensemble les quatre dimensions. Le type d'apprentissage privilégié serait le résultat de la façon qu'on a de tenir la formation.

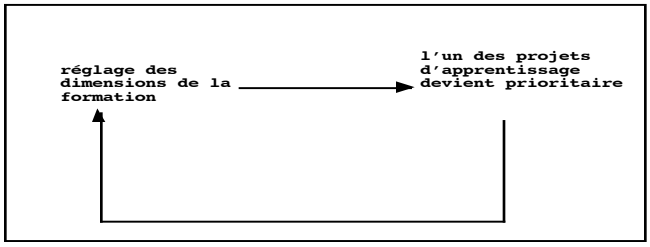
- Second lien : l'inverse, la conception qu'on a de l'apprentissage détermine la façon de conduire la formation. L'apprentissage est la cause. Il faut d'abord être au clair sur l'apprentissage, avoir fait du ménage conceptuel dans les théorisations de l'apprendre pour pouvoir choisir un projet à mettre en place. Si tel projet est choisi alors il faut survaloriser les dimensions correspondantes, être cohérent, aligner ce qu'on pense et ce qu'on fait : si on veut socialiser, par exemple, alors on mettra l'accent sur le didactique et la pédagogique [332]. Le discours de Genthon consiste bien à dire qu'on a intérêt à être au clair sur les théories de l'apprentissage, non pas pour les appliquer mais pour choisir le projet d'apprentissage qu'on veut ou qu'on peut mettre en place : à partir de ce choix, le formateur "construit les situations d'apprentissage" (1990) d'une façon plus précise.

Ce qui change entre ces deux conceptions du lien entre formation et apprentissage, c'est le statut de l'évaluation. Si on opte pour le premier cas : l'apprentissage est une conséquence de la conduite des dimensions de la formation, alors c'est l'évaluation qui mène le jeu *et l'apprentissage dépend de la conception qu'on a de l'évaluation*. Si le formateur "se coince" dans des dispositifs d'apprentissage pensés en termes d'acquisition-intégration des

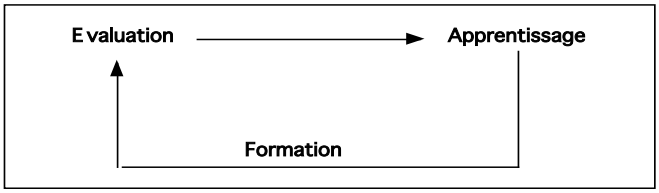
[332] à la Pierre Gillet , 1987

savoirs, c'est parce qu'il a une conception de l'évaluation réduite au contrôle. Il est nécessaire avant tout de clarifier les liens entre contrôle et évaluation, entre vérification et interprétation. Tandis que dans le second cas, l'apprentissage comme cause, *l'évaluation est au service de l'apprentissage* (Genthon, 1991, b : l'évaluation est fonction du projet d'apprentissage). Le formateur choisit d'abord la conception de l'apprentissage, le projet qu'il veut installer et en fonction de ce choix, l'évaluation sera montée en dispositif de telle ou telle manière, avec plus ou moins de contrôle, notamment. L'évaluation vient tenir le rôle que lui laisse le projet d'apprentissage : plus on s'éloigne de la personne pour survaloriser le savoir, plus on se met dans une logique de contrôle, plus on multiplie les situations de bilan.

Mais il est un troisième lien possible : la récursivité des rapports entre apprentissage et dimensions de la formation :



La formation génère de l'apprentissage pendant que l'apprentissage génère de la formation : une boucle en simultané, la cause de l'un est la conséquence de l'autre. Dans ce cas évaluation et apprentissage sont tous deux nécessaires pour former à la formation avec autant d'importance, sans préséance, ces deux dimensions s'auto-alimentent l'une l'autre, ce qui ne veut pas dire qu'elles se confondent.



C'est parce que le formateur monte des dispositifs de formation qu'il s'intéresse aux théories de l'apprentissage et pour cela il a besoin de connaître les modèles de l'évaluation. De ce fait, la structure des dimensions

de la formation devient *expérience du labyrinthe* : "labyrinthe baroque dont les séries infinies convergent ou divergent et qui forment une trame de temps embrassant toutes les possibilités [...] d'où l'entremêlement des histoires bifurcantes qui se développent simultanément en séries divergentes dans des mondes incompossibles" " (Deleuze & Gattari, 1988, p. 83/84).

Faire le rapport d'une formation, c'est alors écrire un texte "qui répond par excellence aux critères généraux du récit baroque : l'emboîtement des narrations les unes dans les autres, et la variation du rapport narrateur-narration" (Idem, p; 82). On comprend dès lors que se professionnaliser, pour un formateur, c'est s'engager dans une expérience personnelle qui met en jeu ses processus, ce n'est pas une affaire de technique.[333]

3,1,4 Conclusion : les champs théoriques de la recherche

Les trois champs théoriques prioritaires des SdE seraient alors : l'évaluation, les didactiques et l'apprentissage, dans lesquels joueraient à chaque fois la dimension épistémologie des acteurs. La dimension pédagogie, comme gestion du temps et de l'espace contraints dans une formation précise, serait à chaque fois travaillée dans le retour au terrain pour l'expérience grandeur nature (dans la problématique d'expérience, dite méthodologique) ?

D'une part, les problématiques d'évaluation, de didactique ou d'apprentissage sont pertinentes aux pratiques d'éducation, l'objet de recherche se situera dans l'un ou l'autre de ces champs théoriques, sans les mélanger et surtout sans s'annexer les deux restants quand on en a choisi un. Ainsi l'une des difficultés actuelles pour fonder la recherche en didactique du français vient de la définition même qu'on se donne de la didactique. Définir la didactique comme relevant à la fois des savoirs propres à cette discipline et à la fois du processus enseigner/apprendre dans la classe, c'est s'annexer par postulats dissimulés dans la définition, les quatre dimensions. Alors on comprend que tout dans la classe puisse
être décrit ou re-nommé par des noms suivis de l'adjectif "didactique" [334], la didactique devient un théâtre total, une épistémologie impérialiste : c'est

---

[333] "la fonction formateur se construit, plutôt qu'elle ne s'applique à partir d'un modèle" Mathely, G. *"Du professionnel formateur au formateur professionnel ou la professionnalisation du formateur"*, mémoire de maîtrise dirigé en 1995, page 63

[334] l'emprunt non discuté, magique, aux théorisations des didactiques des maths et de la physique prises comme théorie universelle de la didactique de toutes les disciplines, des notions de "transposition didactique", "contrat didactique", "triangle didactique", "temps didactique", "mémoire didactique", tourne au tic de langage. Il faudra bien choisir entre le postulat qu'une didactique

l'usurpation didactique. Ainsi définir la didactique du français comme "une discipline scientifique se donnant un objet d'étude limité." (Garcia-Debanc, 1996, p.14), certes, c'est peut-être aller un peu vite en besogne mais c'est un programme qui se défend, mais continuer en disant : "Elle s'intéresse à la dimension cognitive des apprentissages. Elle se propose d'analyser les obstacles rencontrés par les élèves dans l'acquisition de compétences et propose des tâches propres à les aider à les surmonter.[...] Elle s'attache à étudier les interventions d'enseignement et leurs effets", c'est déborder de toutes parts *les problèmes des savoirs à élire, à organiser et à mettre en circulation dans des séquences de formation, ce qui pourrait suffire à la recherche didactique*. [335]

D'autre part, puisqu'il n'est pas de recherche en SdE qui puisse se faire sans s'interroger sur le référant des acteurs, il semble utile encore d'insister sur l'impact de la dimension "épistémologie" :

-sur la constitution des discours des praticiens sur leurs missions, leurs projets : l'importance de leurs "finalités", enjeux, valeurs affichées, leur déontologie... sur la conception qu'ils se font de leur métier, de la professionnalisation ; c'est l'étude de la langue du formateur qu'on ne réduira pas à un problème de formation d'enseignants à et par la didactique de la discipline qu'il doit enseigner.

-Importance du pôle épistémologique sur l'organisation de la pratique, dans une ingénierie [336] : mise en circulation de matériels de formation (logiciels, didacticiels, manuels, etc...) de dispositifs, de tâches, de curriculum prévus, réalisés, régulés, d'outils et de techniques qu'ils se donnent pour organiser : c'est l'étude de l'organisationnel.

-sur l'improvisation/gestion des conditions matérielles, dans la dimension "pédagogie" avec l'analyse des pratiques, du vécu clinique, de l'animation des groupes...

---

s'occupe des savoirs propres à une discipline et l'utilisation moniste d'un appareillage analytique importé d'une didactique justement spécifique. Ou bien se résoudre à une didactique comparée comme existe en Lettres une littérature comparée.

[335] si on se reporte au dernier schéma proposé de la pratique de formation, la didactique s'occupe en priorité des produits de formation, ce qui explique qu'elle ait tendance à sublimer le savoir vrai, à dogmatiser les contenus de formation, à rigidifier l'ensemble des situations dont elle s'occupe et notamment à ne voir dans l'évaluation que des techniques de notation ou de contrôle.

[336] ainsi un logiciel d'écriture de conte "présenté sans aucune indication quant à son emploi, ni aucune information sur le conte pour l'enseignant, semble dénué d'intérêt. [...] Un travail sur l'évaluation dite formative change complètement l'utilisation du logiciel", Tallaron Pellegrin, F. "*Analyse critique d'un produit de l'ingéniérie de la didactique du français*", mémoire dirigé en 1994, page 41 : l'évaluation dite formative permet l'investissement de l'enseignant sur l'outil.

La recherche porte alors sur la compréhension des acteurs : les praticiens (formateurs), de leurs décideurs et de leurs contrôleurs institutionnels mais aussi des formés, élèves, étudiants, stagiaires, aussi bien dans une pratique dite traditionnelle que dans des pratiques dites d'innovation.

Enfin, il est tout à fait loisible d'inscrire son objet de recherche dans les liens entre deux champs, comme l'a fait Genthon entre apprentissage et évaluation (1991, a). On peut même se demander s'il est possible de parler depuis un champ sans avoir quelque chose à dire sur les autres, ou sans avoir besoin de faire quelques détours par les autres.

Là aussi, il ne s'agit pas de s'empêcher de tels détours théoriques, à condition de les signaler comme tels et de s'en demander l'utilité. Peut-être n'est-il pas possible de parler de didactique sans rien dire de l'apprentissage, encore faut-il qu'on sache quand on quitte l'un pour aller dans l'autre, afin de mieux revenir à l'un.

Dire qu'il y a champ théorique, ce n'est donc pas cloisonner mais bien plutôt permettre de se repérer.

On peut aménager cette citation de Plaisance et Vergnaud (1993, p. 29) à la recherche d'une définition des Sciences de l'éducation, en remplaçant disciplinaire par théorique et sciences par champs : "Le champ de vision disciplinaire est conçu dans son élargissement vers la perception des liaisons et des solidarités, voire vers des articulations entre les sciences qui ont chacune non seulement leur langage propre, mais des concepts fondamentaux qui ne peuvent pas passer d'un langage à l'autre".

3,2. Les méthodes de recherche : entre algorithme et heuristique

Une conséquence méthodologique de la prise en considération du manque dans le complexe est la révision de la place de l'argumentation dans la recherche, comme dans l'évaluation et la formation. L'argumentatif veut convaincre or il est nécessairement lié à "combler un manque, réduire une dissonance, mettre en cohérence, autant de termes pour désigner le passage d'une structure complexe et hétérogène *à un ensemble argumentatif ordonné*" (Berthelot, 1996, p. 33). Là encore, s'il ne s'agit pas de rejeter l'argumentation, il est tout de même important de ne pas en faire l'apanage du scientifique. *L'argumentation est un logos du contrôle, à ce titre, il demande d'être mis en articulation avec*

l'analogie [337]*, logos du Reste, les deux se travaillant en tension permettent de parler l'objet se construisant* [338].

Parler, et d'abord argumenter. Le chercheur "ne pourra plus assurer que ces connaissances sont "démontrées" (au sens du logicien classique postulant implicitement que les axiomes aristotéliciens du principe de raison suffisante et les préceptes cartésiens du principe de modélisation analytique). Et il devra montrer qu'elles sont "argumentées" donc [...] constructibles [...], de façon à permettre leur intelligibilité." (Le Moigne, 1995, p. 85).

3,2,1 Le rhizome comme figure de l'articulation des méthodes de recherche

Si on suit De Cortés (1978, commentant Deleuze et Gattari, 1976) : "Deux grands modes classiques de raisonnement existent [...] *: l'enchaînement et le tissu*.[...] : "le premier est linéaire, déductif, et univoque", il se fait à partir "d'acquis définitivement fixés, en principe une fois démontrés", le second se construit avec conjugaison, rétroaction, régulation, va-et-vient entre tout et partie, il privilégie "interactions et fonctionnalité" : on retrouve les deux brins paradigmatiques, le raisonnement rationaliste et le projet systémique. "Ces deux modes de raisonnement, pour être différents ne sont pas inconciliables" : on dira ici qu'ils peuvent être articulés, c'est le "*rhizome*" (Deleuze & Gattari, 1976) qui "consiste à voir l'objet comme un tissu de relations *tout en y discernant des fils conducteurs* "

Le raisonnement en rhizome obéit à des principes :

- "rupture avec le point de vue causal" comme explication finale
- "connexion et hétérogénéité selon lesquels n'importe quel point d'un phénomène peut être mis en contact avec n'importe quel autre" (contre la perception des phénomènes d'enchaînements logiques, selon la seule logique formelle),
- puis "principe de multiplicité qui nie non seulement celui de l'unité, mais également toute multiplicité de type arborescent qui procèdent de l'Un par dichotomies successives" ("Pluricité ou pluriel " privilégiés sur la solution)

---

[337] "l'analogie concerne non une identité formelle mais *une similitude de relations*" De Cortes, 1978, p.48

[338] voir Caparros-Mencacci, maîtrise dirigée en 1996 : on peut douter qu'existe une algorithmie pure, exempte d'heuristique, même dans la résolution de problèmes

- puis "par le principe de "rupture signifiante" en ce que "le raisonnement à l'image du rhizome peut être brisé en un point quelconque sans qu'il soit ruiné ou contrarié" (négation de la continuité linéaire), sans que son évolution segmentairement (localement) mécaniste ne soit empêchée. (De Cortès, 1978, p. 62/63).

Ce raisonnement peut devenir une image de l'avancement méthodologique : le dispositif de terrain va avancer par segments plus ou moins longs constitués par l'emploi canonique de telle ou telle méthode de recherche. Entre deux segments entrent en jeu l'analyse de ce qui a été fait, la justification méthodologique d'un changement de méthode sous la pression des actes de terrain mis en place (importance de la faisabilité). Le rhizome permet donc à la fois de faire avec la rationalité limitée de l'exercice professionnel des partenaires engagés dans la recherche et avec la négatricité dont ils font preuve, dans l'altération du dialogue avec le chercheur et à la fois avec l'emploi au plus près à chaque fois d'une méthode avec ses principes et ses postulats épistémologiques. De plus, ce rhizome méthodologique permet aussi d'aménager une méthode en fonction de ce qu'on peut faire sur ce terrain, d'en dégager une technique, un emploi réglé d'un outil. Ainsi peuvent se trouver exploité le questionnaire ou l'interview [339] d'une façon particulière, à condition d'exhiber les critères que l'on se donne sur l'emploi de cet outil, c'est-à-dire de le transformer en technique, même si, ce faisant, on l'extrait d'une méthode qu'on ne prend alors pas.

La figure du rhizome permet plus de possibles que la "triangulation" des méthodes que préconisent Pourtois & Desmet (1988). Pourtois & Desmet dont par ailleurs on trouvera ici l'écho de leur analyse épistémologique (chapitres I et II), sont passés directement des postulats en termes de vision du monde aux techniques, c'est-à-dire aux outils. Ils ont sauté la dimension "méthode" qu'ils ont repliée sur l'épistémologie. Or, les méthodes de recherche répertoriées comme telles (l'expérimentalisme, l'ethnométhodologie, la clinique, l'histoire, la systémique...) ont leur épistémologie, elles se rattachent de façon plus ou moins déclarée à un paradigme survalorisé, une vision du monde plus ou moins unifiée, mais elles comportent aussi des principes organisateurs de l'outil. Prendre une méthode, c'est prendre avec les principes d'emploi de l'outil, les fameuses "précautions scientifiques" contre les "biais" et les postulats en lien avec le paradigme préféré. Pourtois & Desmet n'ont pas articulé les méthodes, leur "triangulation"

[339] C'est une des dimensions de la thèse de Kamkhadi, M. en cours.

[340] masque le problème de l'instrumentation de la recherche. Ils peuvent laisser croire qu'il suffit de savoir que tel outil est lié a telle position paradigmatique pour qu'on puisse ipso facto l'employer y compris hors de cette surnorme. Ce n'est pas si simple. Et c'est dangereux. Il n'est pas facile d'employer un test de chi2 sans se retrouver quantitativiste et il ne suffit pas de le savoir pour l'assumer. On préconisera ici, donc de conserver la dimension méthode : de développer des compétences telles que lorsqu'on emploiera telle méthode, on l'emploiera de façon canonique, déterminée, algorithmique, *comme si* on prenait pendant ce temps aussi les postulats épistémologiques et la vision du monde qui va avec[341].

Autre chose est ensuite de se permettre aussi de désengluer sciemment un outil d'une méthode pour le re-contextualiser en donnant les critères de son emploi qui différeront de ceux que la méthode d'habitude lui accole.

On distinguera les éléments de *la chaîne méthodologique* pour mieux s'en servir :

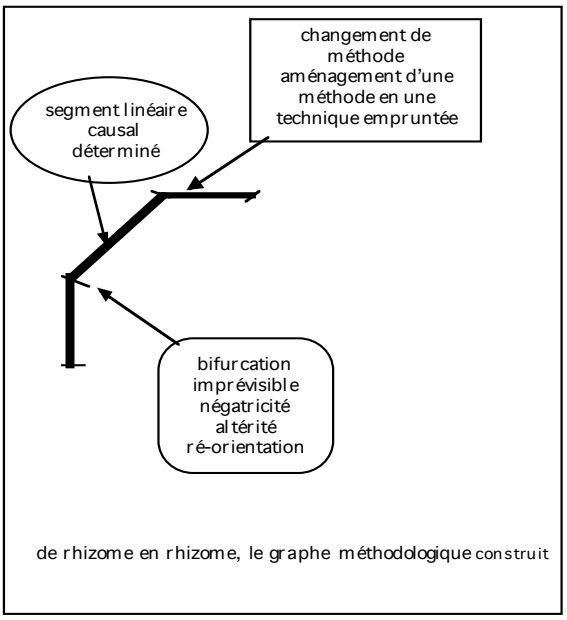
Positionnement épistémologique (préférence paradigmatique - vision du monde) --> postulats méthodologiques --> méthode décrite, préconisations des précautions scientifiques à prendre --> technique : utilisation réglée d'un ou de plusieurs outils (pour recueillir, traiter et trier) --> outil décrit

Le tout est qu'à chaque fois soit appréciée, avant, pendant et après chaque segment, la distance entre ce qui est mis en acte et l'objet de recherche.

---

[340] empruntée à Cohen & Manion (1980) cf. p. 52 : "la triangulation peut être définie comme l'usage de deux ou de plusieurs méthodes dans la collecte des données lors de l'étude d'un aspect d'un comportement humain". **Il s'agit en fait d'un croisement de références** (temporelles, spatiale, de niveaux, de théories, d'observateurs, de méthode, de sources - p. 53) : une "approche multiméthodes" (p.55)

[341] les UV de "méthodologies des SdE" du Département sont organisées en ce sens



Ce graphe est une alternance réalisée entre segments algorithmiques et ré-orientations heuristiques : un cheminement méthodologique qui ne perd rien de l'analyse critique mais intègre aussi les aléas de l'expérience du terrain. Ce faisant, on ne se fera pas croire qu'on possède, avec le rhizome, une "cartographie en ce que le rhizome n'appartient à aucun modèle structural ou génétique", on ne tombera pas dans l'illusion qui consiste à croire que parce qu'il "est carte et non calque", il "possède des entrées multiples qui permettent d'être en prise directe avec le réel en le prenant à n'importe quel endroit" (De Cortés, p. 64). La méthodologie n'est pas, par définition, une prise directe.

En revanche le rhizome permet à l'évidence de faire appel dans une même recherche aux raisonnements déductif, inductif et abductif (Lerbet, 1995, a, p. 59/61), voire des raisonnements "rétroductifs et transductifs cultivés depuis des siècles par la rhétorique [...] abandonnant l'objectif de conformité formelle à une connaissance "vraie" que suppose *le principe de raison suffisante*" car "le *principe d'action intelligente* mettant en oeuvre toutes les ressources du raisonnement dialectique dès lors qu'elles sont reproductibles [342], permet de construire [...] des connaissances "faisables" (au sens de Vico), les connaissances qu'il construit peuvent être dès lors

[342] intelligibles serait moins enfermant

tenues pour "possibles" (et non plus exclusivement nécessaires)." (Le Moigne, 1995, p. 85). Le principe d'action intelligible, c'est la problématisation des méthodes.

3,2,2 Conséquences pour une méthodologie pluriréférencielle : le dispositif d'expérience

La première conséquence se sera d'ôter à la méthode tout rapport à la Loi : suivre une méthode n'est pas de l'ordre de la vérité scientifique, la méthode *n'assure pas* la scientificité, elle n'en est qu'un moyen qu'on se donne pour avancer dans la construction de l'objet de recherche.

Ensuite il devient nécessaire de choisir la méthode et d'en discuter, d'anticiper ce qu'on est en droit d'en attendre et pourquoi : la méthodologie est un discours de justification qui devra afficher ses critères. Enfin, comme la méthode doit poursuivre l'effort d'élucidation que la problématique théorique a conduit, il devient nécessaire d'aménager la méthode élue ou d'entrer dans une combinatoire de méthodes existantes : *il est de la méthode comme du modèle ou de la référence, elle va se conjuguer au pluriel.*

Mais cette fois il ne s'agit pas seulement d'articuler méthodes qualitatives et méthodes quantitatives, parce qu'on sait qu'alors c'est toujours le quantitatif qui a le dernier mot [343] : la méthode dite qualitative ne vient qu'agrémenter en la complétant, son contraire [344]. Il s'agit bien, comme pour les registres de pensée non pas d'une articulation des contraires mais *d'une conjugaison*. C'est dire qu'on va construire une séquence méthodique : un *dispositif* opératoire, une séquence chronologique, une sorte de mise entre parenthèses (un entre-temps ?) de retour au terrain qu'on met (avant et après) en perspective (en bouclages) avec le continu, la durée de l'ensemble de la recherche.

Ce dispositif d'expérience ou de retour au terrain semble comporter trois points de passage obligés :

-le recueil des données ou accueil des traces

-le traitement des données ou organisation des informations

-l'analyse des résultats ou "lecture" de ces informations organisées[345].

---

[343] De Landsheere, 1982, b

[344] d'où les publicités qui affichent que tel produit à été "testé cliniquement" et que "les tests cliniques ont *prouvé que* ...".

[345] les trois premiers membres de ces phrases sont dans le vocabulaire expérimental, les seconds sont proposés pour toutes les autres méthodes (clinique, systémique, ethnométhodologique, historique et littéraire etc)

En somme, décider ce qu'on retiendra comme éléments à mettre dans la grille : à quoi on va donner le statut de signaux. Puis fabriquer une grille avec des catégories de signaux : un codage. Puis appliquer la grille [346], la remplir de signaux distribués : un décodage. Le mot grille est ici générique, c'est dans l'expérimental l'outil statistique, dans la clinique la nosographie médicale, dans l'ethnométhodologie la notion même d'ethnométhode etc. Il s'agit bien d'un travail d'analyse au sens classique du terme, une tâche d'analyse :

> 1996 : "*Les tâches d'analyse* :
>
> Les tâches d'analyse sont celles dont l'objectif de tâche commence par des verbes du type : repérer, ou isoler, trier, classer, distinguer, distribuer dans des classes, remplir une grille donnée, sérier dans un ensemble donné, nommer. Notons qu'identifier n'est pas synonyme de repérer, identifier c'est nommer, caractériser (et entre autres caractérisations, localiser), repérer, en analyse, ce n'est que localiser.
>
> Ces subtilités sont importantes pour la réalisation des tâches car elles évitent des ambiguïtés sources d'erreurs : repérer les lieux dans un texte (= où sont-ils ?), ce n'est pas la même chose que d'identifier les lieux d'un texte : les nommer et les localiser, voire même les classer. Dans le repérage, le cadre de référence est donné comme suffisant (les lieux), dans l'identification, il faut choisir et donc connaître les éléments de référence (quels sont les lieux possibles et à quoi les reconnaît-on?). On dira que l'identification, qui paraît être une tâche banale aux enseignants, est plus difficile que le repérage.
>
> Enfin, distinguons grille d'analyse et "grille de lecture" : la grille d'analyse sert au recueil des données qu'on range dans les catégories qu'on a déterminées pour construire la grille. Ce qu'on entend habituellement par grille de lecture est un compte rendu critique qui implique traduction, interprétation, commentaires du contenu d'une ou de plusieurs grilles d'analyse, à partir d'un référent supposé connu. L'application d'une grille de lecture à un objet participe des tâches d'évaluation tandis que le commentaire construit à partir de plusieurs grilles de lecture sur des objets différents, participe des tâches de synthèse. La grille d'analyse, elle, fonctionne comme un filet, une nasse : si on ne peut remplir une case, cela ne remet pas en question la grille : c'est la grosseur du poisson qui est en cause. C'est dans le commentaire des résultats de l'analyse, dans la lecture, que l'absence

[346] ce n'est pas un algorithme ; la grille peut être faite avant ou en même temps que la décision

prendra du sens ; pendant l'activité d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens." --[347]

Le commentaire des résultats n'est pas une redite mais bien la construction du sens des "résultats" : une véritable lecture, une tâche d'évaluation [348] :

1996 : "*Les tâches d'évaluation-contrôle* :

Les tâches d'évaluation mettent à la question le matériau qu'elles traitent ; ce matériau n'est pas une donnée que l'on se contente de manipuler, soit pour le distribuer (tâche d'analyse) soit pour le réunifier (tâche de synthèse). Dans les tâches d'évaluation, les éléments peuvent être *vides, absents ou contrefaits,* et ce vide sera signifiant. On prend en compte dans la catégorie des tâches d'évaluation que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là, plus ou moins frappés de non-existence, de non-réalisation.

A partir de là on peut distinguer trois types de tâches d'évaluation - contrôle qui donnent à l'évaluateur une position d'externe et vise à le rendre maître du matériau qu'il apprécie :

1 - Celles dont le terme générique serait "différencier" c'est-à-dire accuser les différences, ce qui n'est pas la même chose que de distinguer grâce à des attributs différents (tâche d'analyse). Différencier doit être entendu ici comme repérer des écarts, des manques, des erreurs, des différences ; repérer le degré de vide, d'absence ou de contrefaçon. Par exemple : "Ce texte comporte des erreurs, identifiez-les", ou : "Que pensez-vous de l'emploi des actions typiques du conte de style merveilleux dans ce texte ?", sachant qu'elles n'y sont pas toutes, sinon c'est une tâche de repérage, d'analyse et qu'on attend un commentaire sur cette absence.

Pour cela, il faut comparer. Mais dans l'analyse aussi on compare, (ce qu'on analyse est reporté à la grille) ; seulement, en analyse, on n'envisage pas qu'un élément présent puisse ne pas entrer dans une série, ou plus exactement les éléments n'entrant pas dans la grille sont neutres, insignifiants. Envisager que la grille puisse être remise en question parce que les éléments qu'elle ne recueille pas seraient aussi signifiants, c'est changer de tâche et se mettre à évaluer (la grille, cette fois). C'est bien pourquoi les grilles de critères, par exemple, sont

---

[347] Cahier n°6, *En question*

[348] la tâche de synthèse est faite à l'occasion du résumé du travail entier de la recherche, les dites "synthèse intermédiaires" qui jalonnent le texte sont en fait des bilans.

dangereuses ; quand on a une grille, on se sent obligé de la remplir. Donner une grille, c'est exiger des réponses.
La comparaison en tant qu'activité peut donc passer de l'analyse à l'évaluation, sans rupture, ce qui rend les tâches de comparaison si difficile à apprendre. En effet, non seulement elles demandent d'avoir une grille de recueil des tris (comme dans toute tâche d'analyse), mais aussi d'avoir un référent construit (comme dans toute tâche d'évaluation) qui permette de voir les écarts et les manques. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, dans ces tâches de type 1 (différencier), comparer, c'est voir aussi ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer, et savoir reconnaître ce qui n'est pas là ou incomplètement là.

2- Dans les tâches d'évaluation du second type, le terme générique est corriger ; il s'agit de pouvoir rectifier, réajuster, adapter, réguler, ce qui implique d'avoir des critères à sa disposition (si on corrige ce qui est fait) ou de pouvoir se les donner (si on corrige par anticipation) ; critères qui permettent non plus comme dans le premier type de voir les différences, mais de repérer ce qu'il faut modifier. Il faut là partir avec des prévisions de traitement envisageant que le matériau puisse comporter des éléments frappés de vide, il faut planifier non pas seulement la réalisation, mais la possibilité de réguler cette réalisation. La construction des grilles d'analyse (faire des catégories) et la construction de plans synthétiques (se donner un guide de réalisation) sont des tâches d'évaluation.

3- Enfin, troisième type de tâche d'évaluation: contrôler, décider de la conformité, juger, faire un bilan, cataloguer, fixer, critiquer, catégoriser (assigner à une catégorie qu'on fonde, alors qu'en analyse on distribue dans les catégories existantes), trier et rejeter, sélectionner, filtrer, passer au calibrage, éliminer ou valider, classer ou donner un rang, mesurer. Par exemple "Ce texte est-il un bon conte ? " ce qui implique d'avoir un référentiel fixe, que l'on fixe pour pouvoir contrôler. "--[349]

Sans oublier que dans la recherche, le sujet chercheur se construit en tant que chercheur en même temps qu'il construit l'objet ; on est alors dans une "tâche processuelle", avec un autre type de tâche d'évaluation :

---

[349] Cahier n°6, *En question*

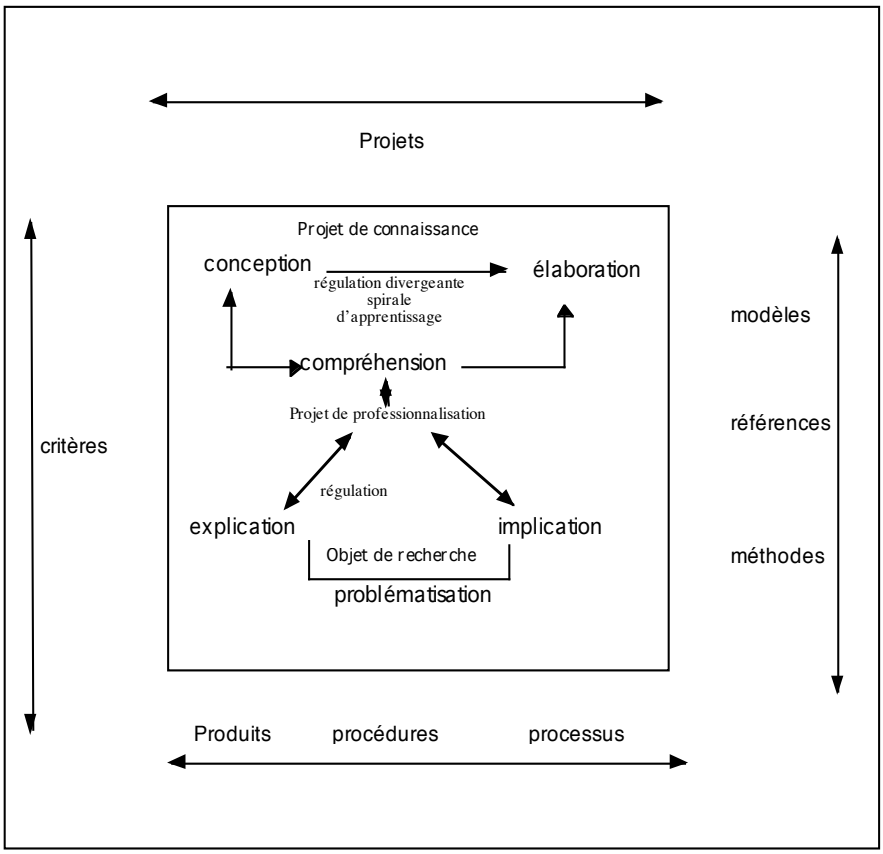
1996 : "Les tâches processuelles sont l'occasion de laisser émerger l'imprévu, d'arrêter de boucler les programmes, elles participent donc *d'une autre catégorie de tâches d'évaluation* : celles qui posent le problème du sens de ce qu'on fait et qui interrogent les "allant de soi" de la situation de formation. Elles font naître des réponses individuelles, constructives de la personnalité scolaire de l'élève. Les tâches de production en créativité ne sont donc pas les seules tâches d'évaluation dans la logique formative. Les tâches d'évaluation du type 4, tâches à focalisation processuelle, tournent autour de la quête du sens pour la personne de ce qu'on lui fait faire en formation. Ce sont toutes les tâches qu'on pourrait faire faire, y compris dans le scolaire, qui favorisent l'élaboration du projet du formé, elles participent alors de la mise en circulation d'une parole professionnelle, pas une parole seulement privée mais une parole en lien avec le projet de réussite sociale que la formation se doit de promouvoir [...] Ces tâches de production en création (production d'écrits ici, dans la didactique du français et production au sens plein du terme, de soi autant que du produit) sont donc représentatives de toute une autre catégorie de tâches : les tâches de créativité comportant des procédures inédites, originales et nécessitant le plein investissement des processus de leur réalisateur ; des tâches dont les produits sont revendiqués par leur producteur comme reflet de leur personne (on est réalisateur d'un produit mais auteur d'une oeuvre)". -- [350]

Le vécu de la recherche participe de ces tâches processuelles, il ne peut qu'en rester des traces dans le syntagme de recherche qui est un texte signé où les draperies méthodologiques ont à faire sentir le corps qui les habite.

3,2,3 Conclusion sur les méthodes

La contribution d'une problématisation des méthodes de recherche utilisables est d'asseoir la pluralité. Mais ce pluriel des méthodes n'est pas prolifération, il est réglable au fur et à mesure de l'avancée dans la construction de l'objet de recherche par l'utilisation que le chercheur fera des critères, par rapport à ses projets :

[350] Cahier n°6, *En question*



4. Perspectives

4,1 L'esthétique baroque, une ressource pour l'herméneutique du complexe

S'il n'est pas de "méta niveau inviolé" qui relèverait encore d'une transcendance, mais un sujet-auteur de la recherche qui signe son texte s'installant pour la communication, dans une posture du vide qui *manifeste* de l'incomplétude, le texte de la recherche avoue un auteur qui donne à voir un objet en spectacle signifiant, pensé, architectonique, dans un effort d'intelligibilité. Le syntagme de recherche, oeuvre unique qui relève d'une interprétation en cours, d'un objet de lecture donné à voir à la communauté scientifique est marqué d'un style particulier : pluriréférenciation comme articulation de contraires, combinaison de modèles et de méthodes. Alors l'analogie est faisable avec l'esthétique baroque.

Il s'agit d'une prise en considération de relations similaires mais fragmentaires. Ce sont les théorisations du baroque qui *coïncident* avec celles du complexe : "le trait peut-être essentiel du baroque est ce qu'on pourrait appeler le "jeu du change", [...] cette sorte d'errance épistémologique [...] le déguisement, le masque, aboutissant au faux-semblant, à la méprise, au quiproquo, sont les procédés les plus usuels du théâtre qui peut être considéré comme la forme exemplaire de l'expression baroque" (Bazin, G. "La gloire", 1983) . La situation faite au baroque rappelle celle de la complexité en SdE, de ce "rappel", on peut tirer des leçons.

Il est des coïncidences qu'on ne peut éviter alors entre les théorisations du baroque et les théorisations du complexe :

- *des thèmes communs* : une grammaire, un vocabulaire communs [351] : "miroirs, masques, simulacres" [352], trompe l'oeil, vertige, "rives et dérives [353]", emblèmes [354], figures [355], "roues, roues voilée, roue en huit [356]", noeud [357], torsion, ondoiement, spirale, errances [358], "déplacement à partir d'un manque" [359], pliure, pli [360] ; "Le style est style de vie et, dans cette optique, les jeux de l'ombre et de la lumière sont stratégies, allusion, élision, illusion" [361].

- *une double lecture possible*[362] : un courant situé dans une époque [363] ou , au contraire, une tradition, une récurrence [364]

---

[351] on prendra, pour indicateurs de la coïncidence, les titres des communications au colloque de Cerisy "*Figures du baroque*", sous la direction de Benoist, J-M., PUF, Paris, 1983. Ce colloque a signalé un renouveau des interrogations des spécialistes sur le baroque.

[352] Cazenave, A "Miroirs, masques, simulacres", *Figures du baroque*, 1983, pp. 149/164

[353] Pellegrin, B. "Visages, virages, rivages du baroque", Ibid, p.17/42

[354] Kemp, F. "Figuration et inscription. Quatre siècles d'emblèmes", ibid, pp. 73/108 et Kemp, C. "Cycles d'emblèmes dans les églises de l'Allemagne du sud au XVIII° siècle", p.57/72

[355] Benoist, J. "En guise de conclusion : figures du baroque", ibid, pp. 375/383

[356] Prigent, C. Ibid, pp.165/182

[357] Allen, S "Petit traité du noeud", Ibid, pp.183/252

[358] Guérin, J. "Errances dans un archipel introuvable. Notes sur les résurgences baroques au vingtième siècle", ibid, pp. 339/364

[359] Benoist, J-M. Ibid, p. 14

[360] "Ces schèmes du baroque, ces formants que nous avons tout de même voulu appeler des "figures", correspondent donc à une exigence rhétorique, puisque les mouvements qui les affectent sont comparables aux métamorphoses qui combinent, défont et recombinent des figures de rhétorique ou des tropes. Ca tourne...et *Lacan a raison alors de définir le baroque comme : "Régulation de l'âme par la scopie corporelle*" (Benoist, J-M., Ibid, p.13)

[361] Pellegrin, B; Ibid, p. 36

[362] "ce mot peut être compris d'une façon synchronique ou diachronique" Bazin, Ibid, pp.44/45

[363] "entre 1580 environ et la Révolution française", Bazin, Ibid, p. 44

- *une transdisciplinarité* : tous les arts peuvent relever du style baroque comme toutes les disciplines relèvent de la complexité

- *un emploi péjoratif toujours possible* :"on ne peut ouvrir un ouvrage sur le baroque sans tomber sur l'Introduction obligée de mise en garde contre l'emploi du mot "[365], de même "la complexité"

- *une situation conflictuelle commune* avec son opposé : le classicisme, le rationalisme [366],

-*l'emploi comme substantif et comme adjectif :* l'adjectif étant facilement péjoratif : "un style autre, trop facilement réputé de "bizarre", de "biscornu", voire de "monstrueux" [367]

- *un projet commun* : projet double d'explication (faire voir, dans l'illusion utile de l'en soi) et de compréhension (séduction du spectateur, implication de l'auteur, dans le pour soi)

- *posture d'articulation des contraires* [368]: "articulation qui rend compte de la dualité entre sensible et intelligible, entre a posteriori et a priori " [369]

- *dans une dialectique du plaisir* : "l'univers baroque est ce sophisme pathétique où le tourment de la vision se résout et s'achève en bonheur de l'expression" [370]

Il ne s'agit pas de poser une simple et abusive équivalence dans une métaphore telle que : "le complexe est baroque" ou "le baroque est

---

[364] Eugenio d'Ors, 1935, 1968

[365] Benoist, J-M. Ibid, p.18

[366] "cette autre invention du XIX° siècle, le Classicisme, aux prétentions légifératrices et totalitaires, avec vocation universalisante d'impérialisme sûr de soi et dédaigneux de l'altérité, dont on commence à peine à dénoncer le fondement politique, centralisateur et réducteur" Benoist, Ibid, p. 20

[367] Benoist, Ibid, p. 19

[368] "on n'hypo-critique pas suffisamment les postures, quand on interroge les postulats" Allen, S. Ibid, p. 226

[369] Benoist, J-M. Ibid, p. 14

[370] Genette, G. *Figures I*, Le seuil, Paris, 1966, p. 20 cité par Guérin, J. Ibid, p. 357

complexe". Baroque et recherche sont deux niveaux différents qu'il ne sert à rien d'assimiler car, ce faisant, on assimilerait art et science, et le scientifique s'évanouirait, sans limites, dans le poétique. Il s'agit de faire remarquer que la conceptualisation du baroque dans les praxis artistiques, l'appareil critique que les historiens d'art se donnent pour penser le baroque, peut servir à la conceptualisation du complexe dans les praxis éducatives.

Ainsi du jeu des problématiques dans le rapport de recherche qui n'est pas sans rappeler la figure de *l'anneau de Möbius* : un bouclage sur l'objet pour la compréhension, en passant d'une logique de l'explication à une logique de l'implication, une façon de parler la spirale baroque : "le scientifique et plus encore le gestionnaire de la recherche" [ici, l'auteur et ses partenaires] "se trouvent alors emportés dans une circulation générale récurrente entre points de vue et entre niveaux d'organisation, à la manière d'un anneau de Möbius organisant la circulation perpétuelle entre sa face interne et sa face externe. [...] La pluralité des points de vue, entre auto-référence et hétéro-références, ne paraît pas pouvoir être considérée comme une faiblesse de jeunesse que la poursuite de la recherche scientifique et de son institutionnalisation seraient en mesure de réduire avec le temps. Cependant, cette pluralité n'est pas celles qui juxtaposent des démarches étrangères les unes aux autres : chaque point de vue est ici frappé d'incomplétude, non du fait de sa sélectivité mais parce qu'il lui faut basculer sur son opposé afin d'aller au bout de sa propre logique. C'est en fait une nouvelle modalité possible d'intégration du champ de recherches sur l'environnement, qui se manifeste ici, celui de la circulation récurrente entre points de vue, support d'un approfondissement progressif de la connaissance. Une telle circulation ne peut être le fait d'une seule discipline. Le projet interdisciplinaire, comme le projet collectif, reçoit en cela un nouveau fondement théorique." (Godard, 1995, pp. 423/424).

La recherche est son propre projet ; ce qui fait qu'une recherche "tient", c'est qu'elle est un projet de recherche mais on ne peut passer toute sa vie à étudier un objet et il va falloir décider un jour d'arrêter la recherche pour livrer ce qu'on en a compris. Ce qui veut dire aussi que *chaque recherche n'est pas close, elle est plus qu'ouverte, elle est interrompue*. Et le jeu qui consiste à se faire croire qu'on a *trouvé* quelque chose est un simulacre ou une illusion : on a trouvé que ce qu'on a pu rencontrer, dans le temps qu'on s'est donné ; la temporalité est d'une importance capitale. Donc la recherche est forcément *fragmentaire*.

Et parce qu'elle est fragment, elle est "pré-texte" au sens où derrière, il est supposé y avoir un texte, elle est préface au grand livre de la science, au grand texte du Savoir mais ce texte ne viendra jamais ; la recherche est un

prétexte sans texte…sauf à accepter qu'elle puisse devenir prétexte à ingénierie. La recherche n'est pré-texte que pour les ingénieurs pour qui la recherche est le préliminaire à applications pratiques (plus ou moins innovantes) alors la recherche peut "armer" les professionnels parce qu'à partir de la recherche, ils pourront tenir une praxis professionnelle et c'est une des options de notre laboratoire qui forme des professionnels interfaces entre l'entreprise et l'université comme étant bien là, à faire ce travail là. On attend d'eux une sorte d'ingénierie professionnelle à partir des recherches de la complexité et il est déjà évident qu'elle peut être productive.

Mais pour le chercheur, la recherche est un prétexte à travailler son propre texte… C'est, pour le chercheur, se situer symboliquement dans l'Interdit, c'est oser dire que la recherche se déroule entre une problématique de l'Inceste et une problématique de meurtre du Père ; et donc pour pouvoir jouer ce jeu de l'Interdit, mais pour pouvoir le jouer symboliquement et le recommencer, il faut bien interrompre la recherche qui n'est pas une fin en soi, mais l'interrompre pour que ça continue symboliquement. La recherche, c'est le complexe ; on en a jamais fini de régler nos comptes avec le complexe d'Oedipe. Mais on ne l'assouvit pas ; on ne peut pas éradiquer un complexe…

Le choix d'une ou de plusieurs méthodes de recherche en dépend : il ne suffit pas de dire que "l'ethnométhodologie ça me plaît"… On ne peut pas faire l'impasse sur l'implication du chercheur. L'objet de recherche est un objet du pli, du plié ; le complexe est aussi compréhensible dans une esthétique baroque, cette expérience réglée, ce projet du jeu sur les illusions et le calcul. Le baroque allie le projet mathématique - architectonique, logique de contrôle, communication d'un sens posé - avec une démarche de la courbe et de la contre courbe qui correspond à la pensée magique, l'interprétation, la quête du sens etc...

S'interroger sur la position du chercheur par rapport à l'objet est un des éléments incontournables de la recherche. Il y a un objet, certes, mais pour en parler le chercheur ne peut oublier de s'interroger sur : "Où suis-je par rapport à lui ?". Les émotions peuvent être traduites en termes d'interrogation et non rapportées comme des données naturelles. Le praticien vit l'alliance émotion - perception ; le chercheur s'en méfie et l'interroge ; il ne la développe pas. La science commence quand il y a volonté de distanciation entre les émotions et les perceptions. Autrement dit quand le pli [371], la torsion et le décor ne font pas oublier le projet

[371] Deleuze & Gattari, 1988

mathématique, fournisseur de limites et d'illusions au scientifique, présent aussi dans le baroque.

4,2 La méthode de l'objet en réserve

L'emploi de plusieurs modèles de pensée puis de différentes méthodes de recherches pour construire et mettre à l'épreuve du terrain l'objet de recherche ne dépend pas d'une cohérence. Bien sûr "ce n'est pas n'importe quel modèle qu'on retient par rapport à un autre pour un autre niveau de lecture, il y a une compatibilité à trouver entre les modèles" (Zay, 1994, p.131) et les méthodes : la compatibilité minimale est que ces modèles et méthodes puissent construire l'objet. Mais dire : "il est nécessaire de penser la cohérence de la démarche d'ensemble" (p. 131, idem), peut faire penser à une ré-hémogénéisation de l'hétérogène. Il semble préférable de parler de *pertinence aux pratiques étudiées de la démarche en rhizome,* c'est-à-dire que chacun des modèles et chacun des segments de méthode permette effectivement "d'éclairer un aspect différent de l'objet de recherche" (p.130, idem). Ou plus exactement, car éclairer suppose que l'objet préexiste à la méthode : permette *de construire et de communiquer, de rendre intelligible un aspect de l'objet de recherche*. Et notamment de le construire comme un complexe.

Donc la méthodologie d'ensemble de la recherche devient une *méthodologie de la réserve*, cette technique employée dans les arts graphiques consiste à suggérer une figure sans dessiner le contour : c'est le fond qui fait apparaître la figure. Alors le complexe ne se manipule pas, il se cerne. C'est une façon de subordonner le désir positiviste de maîtrise de l'objet à l'action intelligible. Il s'agit bien alors d'une construction de l'objet. La compréhension qu'on peut en avoir ne peut se réduire à l'explication du comment il est fait. Ce n'est pas comment il est fait qui intéresse, mais *à quoi on joue avec* ; il ne s'agit pas de savoir, ni de voir ce qu'il y a dans le complexe mais de savoir comment il joue dans un environnement, et notamment comment les acteurs concernés le font jouer.

Parce que cet "objet", est le lieu *d'une sémiose, ce n'est pas un objet naturel*. L'objet est dit être un complexe parce qu'il fabrique, produit, exsude, renvoie du sens, c'est le "renvoi symbolique" ; et le renvoi symbolique est infini parce que l'objet est frappé de manque. *Le complexe n'est appréhendable que de façon indirecte, par le sens qu'il produit*. Donc toute recherche complexe devient une recherche sur le sens de l'objet et non pas sur sa nature - et le sens n'est pas réductible aux fonctions que remplirait l'objet. Le complexe n'est pas programmé pour remplir une fonction. On va

considérer l'objet complexe comme une origine de sens, un temps de conception/élaboration/régulation de significations. La recherche vise à capter ce sens (décrypter et rapporter, communiquer), ce qui rend la "production" (la communication) de sens inachevée, inachevable : la recherche ne peut pas l'épuiser, elle l'interrompt.

Janvier 1997

5. Conclusion générale

Les travaux présentés dans ce rapport de synthèse concernent en priorité l'évaluation dans le cadre de la formation de formateurs. Ils se situent dans le programme lancé par J-J Bonniol (1986) : dans la greffe entre l'apprentissage de procédures, de méthodes, de démarches et l'appropriation de processus. Il s'agit de ne pas oublier que le chercheur est pris dans une histoire, et de veiller à réinjecter du pour soi dans l'en soi, comme le dit Ardoino. La science se réconcilie avec la sagesse.

Le projet de recherche est ici de former un évaluateur, un formateur ou un chercheur qui puisse utiliser des logiques contradictoires, des notions polysémiques, des méthodes diverses. Le chemin parcouru est un abandon progressif d'un point de vue naturant (qui consistait à expliquer ce que sont les logiques de l'évaluation, par exemple) pour une option pragmatique, soucieuse de comprendre la praxis, à l'aide de la dialectique et de l'herméneutique.

L'objet de la recherche est l'articulation des contraires, par exemple les deux logiques de l'évaluation. Il s'agit de comprendre la contradiction, de l'accepter sans se croire obligé de faire un choix définitif entre l'un ou l'autre des possibles et sans les confondre. Les valeurs du sujet, si elles sont travaillées et si elles ne sont pas des normes au-dessus de la pratique, permettent d'assumer la contradiction sans faire appel à un bien hypothétique méta-niveau. Passer de la pratique à la praxis, se professionnaliser, c'est travailler son pouvoir être et ne pas se focaliser sur le savoir expliquer. L'articulation des contraires est alors une posture du sujet, un travail, une conceptualisation temporaire, inachevable. Il a été montré qu'il n'existe pas d'espace entre les logiques, hétérogènes. Elles se tressent dans le sujet qu'elles construisent. La figure du concept articulatoire comme un entre-deux n'est qu'un désir d'assumer la contradiction, pas de la dépasser. Le tiers inclus cède la place à un tiers cherché qui est efficace parce qu'il n'est jamais atteint. L'objet ne relève pas d'une Totalité : il est un jeu de constructions de relations possibles qui permet le repérage dans la pratique. Il suppose l'être-jouant. C'est un objet tissé, tressé, torsadé qui ne se laisse pas saisir, mais qui oblige à prendre à chaque fois des repères, à être avec l'Autre, cette énigme. Ainsi la recherche et la formation sont des *adventures* et pas de simples mécaniques. Car nous sommes agis par nos références.

Travailler ses références, ce n'est pas seulement contrôler des emprunts intertextuels, c'est travailler son inscription dans une lignée. Le

processus de référenciation construit le sujet par un tissage, un jeu croisé permanent dans son Référant. Former, c'est provoquer la conscientisation des deux contrôles simultanés : paradigmatique (la tresse) et syntagmatique (la grille). Ainsi la notion de régulation peut être diversement conçue selon le modèle qu'on choisit. C'est bien pourquoi les questions d'ordre épistémologiques doivent être posées tout au long de la recherche. Le travail sur soi consiste à rendre disponibles tous les modèles de pensée et à les articuler dans une pluriréférenciation.

1 Le scientifique

L'un des axes de la recherche effectuée a consisté à *apprivoiser les limites du scientifique*, à les reconnaître nécessaires sans en être dupe. Par exemple, accepter la nécessité de rendre communicable l'objet de la recherche qu'on a construit à partir du sens commun, a conduit à refuser le métaphorique, le poétique, au profit de la conceptualisation. Mais sans assimiler ce travail d'intelligibilité à une abstraction qui s'élèverait vers l'universel et la vérité transcendantale. Il s'agit d'être "en soupçon" afin d'éviter les pièges des illusions scientistes, d'en jouer au lieu d'en être le jouet. Ainsi savoir qu'existent des surnormes et des normes locales, permet de s'en servir dans un effort d'intelligibilité. Savoir que la situation ne se maîtrise pas, permet de travailler à élargir sa vision du monde en rendant disponible l'ensemble, par exemple, des modèles de pensée existant. Savoir qu'il n'est pas de vérité, ni dans la discipline de la Philosophie, ni dans celle de la Logique, permet de se servir et de la dialectique, et de la double logique dans une posture de la Métis, pour une action intelligible.

Une autre illusion nécessaire est la délimitation d'un champ d'étude comme un Tout, ce qui permet d'ouvrir le discours scientifique. Ainsi, il est nécessaire de donner statut de concept au champ d'étude choisi (l'évaluation) d'en faire une figure de l'ensemble des possibles Cette conceptualisation construit le sujet, elle est aussi connaissance de soi. Mais alors ce sera dans la conscience du Vide, de la vacuité et pas dans l'illusion d'une maîtrise de ce champ.

L'ordre scientifique exige aussi la prise de distance, l'analyse critique, le détachement, ce n'est pas une simple signature singulière. C'est pourquoi le concept construit n'est pas un Tout naturellement isolé mais une totalisation en cours (Sartre).

Ce n'est pas l'emploi canonique d'une méthode qui assure la scientificité. La méthode accuse, elle ne prouve rien. Elle cède de l'importance aux modèles et aux références.

La recherche est alors forcément interrompue, elle n'est pas close. Ce n'est pas sa cohérence qui prime mais sa pertinence à la pratique étudiée. Fragmentaire, la recherche sur l'humain donne une vision d'ensemble plausible, comme la restauration d'un tableau s'avoue et pourtant restitue l'ensemble. Le chercheur donne à voir un objet lacunaire, sur lequel il est intervenu.

2 Les Sciences de l'éducation

Les SdE sont préoccupées par l'Humain, et pas seulement par le social ou le psychologique. Le biologique et le mécanique sont deux matrices de métaphores qu'il faut contrôler. La finalité des SdE est opératoire, ni spéculative, ni explicative. La pratique de la recherche est une pragmatique. Les SdE participent d'une science de l'artefact, par la construction d'un savoir en action et pas d'un savoir vrai, en soi. Etre attentif aux pièges de la Théoria est possible, par le travail sur ses références. L'emprunt de théories dans les disciplines connexes exige qu'elles soient traitées, si on veut éviter l'applicationnisme, comme des références et non pas comme des référentiels. Ce traitement relève de l'articulation des contraires, de la conjugaison de références diverses, de l'enchaînement en rhizome de plusieurs méthodes.

La recherche en SdE est fondamentalement impossible car ses objets pratiques sont portés par des sujets travaillant dans des Institutions. L'objet de la recherche n'est pas préformaté avec des facettes correspondant aux disciplines convocables pour en parler. L'objet est construit par l'appel de plusieurs référents théoriques empruntés à ces disciplines. Il est mis à l'épreuve du terrain par plusieurs méthodes. L'objet est construit par les limites du scientifique, il a, par exemple, des frontières que le chercheur a posées et qui ne sont pas vraies. Il est une problématisation. Un champ d'étude est posé, sans se faire croire qu'il est réel ; un objet y est construit sans en appeler à un quelconque méta-niveau : l'objet est signé par l'auteur de la recherche qui joue avec.

Pour cela, il a paru nécessaire de distinguer les disciplines référentielles (psychologie, philosophie, sociologie ...) des champs théoriques des SdE. Par l'analyse des dimensions de la Formation, ont été mis à jour trois champs : l'évaluation, la didactique et l'apprentissage, qui seront toujours travaillés dans le pédagogique, sur le terrain et, puisqu'il s'agit de sujets, avec ce qui a été appelé "la dimension épistémologique des acteurs", la constitution de leur référant. Il est possible de travailler sur les liens entre les champs, à condition de le signaler, sans annexer les champs voisins. Ces champs théoriques

permettent de situer la recherche dans la compréhension des acteurs, elle n'est plus un argumentaire pour convaincre mais une action intelligible pour montrer les possibles actualisations du concept proposé.

3. La recherche à promouvoir

L'objet de départ est un objet pris dans une pratique, un objet polymorphe, voire amorphe et pas seulement multidimensionnel. Ce n'est pas un problème à résoudre. Son contexte n'est jamais neutralisé à cause du poids de l'Institution. L'objet de départ n'est pas dans un Réel maîtrisable.

L'objet de la recherche est construit par un sujet, opaque, singulier. Le chercheur, comme les acteurs de terrain, partenaires de la recherche, est une personne avec ses processus, dans un imaginaire, qui conceptualise dans une temporalité et qui ne cherche pas seulement à rationaliser ses pratiques. L'objet de la recherche est un concept habité par un sujet porteur d'un projet.

Le but de la recherche est la communication de connaissances. Ce n'est ni de résoudre les dysfonctionnements des praticiens, ni de former des décideurs à la gestion de leur organisation. Le chercheur, comme les acteurs du terrain, est dans un projet de professionnalisation : d'intelligibilité de la praxis des partenaires (la compréhension est ouverture à l'insoupçonné), et projet de réussite sociale (la recherche est aussi une question de pouvoir, ce qui ne veut pas dire que la recherche doive être utile). La recherche nourrit les pratiques, elle ne cherche pas à les "optimaliser" : elle n'est pas praxéologique, ce n'est pas une "*trouvade*". Le chercheur doit faire le deuil de son influence, par un travail sur soi. C'est la formation de formateurs qui vise à accélérer un changement, pas la recherche. Mais le praticien qui fait une recherche et qui reste praticien est un cas de figure particulier fort intéressant : sa posture *d'ingénieur-médiateur* l'oriente vers une thèse professionnelle. C'est un chantier ouvert. Mais alors la réflexion épistémologique doit être présente dans le texte même de la recherche. Il s'agit de tresser une recherche "dans" une institution, un organisme à une recherche "sur" la pratique étudiée.

L'objet de la recherche est frappé de manque, lieu d'une sémiose, c'est un complexe bien davantage qu'un système. La recherche est dans le politique, dans l'existentiel : sa production est dépendante des conditions rencontrées sur le terrain et qui ne se gèrent pas mais se suivent. Il est alors nécessaire de doubler l'expérience de terrain d'une exigence herméneutique sur le sens construit par le dispositif mis en place. De même qu'il est nécessaire d'apprivoiser l'imaginaire dans un travail d'élucidation (par exemple sur les thêma rencontrés), d'utiliser la symbolique et de prendre en considération le phénomène de la sémiose par une reconnaissance de

l'implication de tous les acteurs dans l'objet. L'objet de recherche est un complexe construit et qui obéit aux principes directeurs de la pensée complexe (dialogie, récursivité, hologramme).

Le processus de recherche vécu par le chercheur et ses partenaires relève de l'inscription paradigmatique, de surnormes sociales et d'un contexte initiatique. On peut se servir des traditions ésotériques comme matrice de significations pour interpréter les résultats obtenus. Le sacré et le mythos sont des ressources non négligeables. Mais dans un effort d'intelligibilité. C'est pourquoi l'herméneutique est un travail d'analyse critique, ce n'est pas le dévoilement du sens déjà là.

Le produit de la recherche est un syntagme obéissant à un ensemble de normes plus ou moins locales. Les problématiques sont des mises en tension de concepts dans des réseaux signifiants (institutionnel, théorique, méthodologique, herméneutique). L'explication est intermédiaire, elle permet de poser des bilans que la recherche va remettre en question. La formalisation permet de construire l'objet, à condition de se méfier de la spacialisation qui risque toujours de faire la part belle au mécanique. L'exercice de la dialectisation permet d'entrer dans une sémiologie qui se méfie des classifications. Dans le texte de la recherche se lisent des choix paradigmatiques, avoir à sa disposition une cartographie des modèles de pensée existant permet de s'essayer à leur articulation en fonction de ce qu'on veut en faire. C'est pourquoi, il est nécessaire d'accepter que l'exposition ne soit pas linéaire mais relève bien davantage d'une avancée en spirale, dans laquelle les problématiques se bouclent.

C'est aussi pourquoi *le dispositif de recherche* doit comporter une mise à l'épreuve du terrain, c'est une mise en risque de l'échafaudage théorique proposé. A été proposé un canevas méthodologique dit "en rhizome" permettant d'utiliser dans la même recherche plusieurs méthodes existantes en alternant algorithmes empruntés aux disciplines connexes et moments de ré-orientations heuristiques, temps de justifications méthodologique au vu de l'évolution du dispositif d'expérience. Cet enchaînement permet d'emprunter des méthodes sans être dupe des postulats et de la vision du monde dont elles sont issues. Il permet aussi l'utilisation de tous les raisonnements (inductif, abductif, analogique...). On est loin d'une simple *empirie* pour prouver que l'hypothèse est valide. Il s'agit de construire une grille méthodologique permettant le recueil et le traitement d'informations (tâche d'analyse) suivie d'une interprétation (tâches d'évaluation, y compris processuelle), à chaque segment du dispositif. Les méthodologies ne doivent pas empêcher de sentir le sujet qui les habite. On est là dans une coïncidence qu'il est intéressant de

travailler, avec l'esthétique du pli, de la torsion, de l'expression, alliée à un projet architectonique : le baroque.

Car en fin de compte, l'objet de la recherche n'est jamais saisi, la méthode de recherche est une méthode "en réserve" qui dessine les contours de l'objet par ce qui l'entoure.

Parce que cet objet n'est pas un objet naturel. L'objet est un complexe parce qu'il renvoie du sens. Le complexe ne peut être appréhendé que de façon indirecte, par le sens qu'il produit. Donc toute recherche complexe devient une recherche sur le sens de l'objet et non pas sur sa nature - et le sens n'est pas réductible aux fonctions que remplirait l'objet. La recherche vise à capter ce sens (décrypter et rapporter, communiquer), ce qui rend la "production" (la communication) de sens inachevée, inachevable : la recherche ne peut pas l'épuiser, elle l'interrompt.

Bibliographie des textes cités

Abernot, Y., *Les méthodes d'évaluation scolaires*, Bordas, Paris, 1988

Abrecht, R., *L'évaluation formative, une analyse critique*, De Boeck, Bruxelles, 1991

Abric, J-C., *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval, Fribourg, 1987

Allal, L., Bain, D, Perrenoud, P., *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, 1993

Allen, S., "Petit traité du noeud", *Figures du baroque*, PUF, Paris, 1983, pp.183/252

Ardoino, J., & Berger, G., "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, pp.120/127

Ardoino, J., & Berger, G., "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, a, pp.3/11

Ardoino, J., & Berger, G., D'une *évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, RIRELF, Paris, 1989, b

Ardoino, J., & Berger, G., Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences ?", *L'année de la recherche*, n°1, 1994, pp.29/52

Ardoino, J., "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface à MORIN, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente,* Gauthiers-Villars, Paris,1976, pp. I /XXXIX

Ardoino, J., *Education et politique, Propos actuels sur l'éducation II*, Gaulthier-villars, Paris, 1977

Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Bordas, Paris, 1978, 6° éd.

Ardoino, J., *Science et conscience de la complexité*, Librairie de l'Université, Aix-en-Provence, 1982

Ardoino, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, pp.5/8

Ardoino, J., "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Matrice, Vigneux, 1985, a

Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985, b

Ardoino, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, pp.153/158

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

Ardoino, J., "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Andsha Matrice, Paris, 1990, pp.22/34 et Participation à la table ronde, pp.345/356

Ardoino, J., "L'analyse multiréférentielle", *Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes des journées d'études tenues à l'occasion des 20 ans des sciences de l'éducation,* EAP, 1991, a, pp.173/182

Ardoino, J., "Repères et jalons pour une intelligence critique du phénomène sportif contemporain", *Anthropologie du sport, perspectives critiques,* Actes du colloque international francophone, Matrice Andsha, Paris,1991, b, pp.154/175

Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, pp.16/34

Ardoino, J., "Praxéologie et poïétique", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, *Recherche scientifique et praxéologie*, Département des Sciences de l'éducation, 1994, Tome 2, Communications, pp.107/118

Ardoino, J., "Editorial", *L'année de la recherche* n°2, 1995, pp. 5/8

Astolfi, J-P., & Develay, M. *La didactique des sciences*, PUF, Que sais-je?, Paris, 1989

Atlan, H., *Entre le cristal et la fumée*, Seuil, Paris, 1979

Avanzini, G., "Conférence introductive", *Les sciences de l'éducation*, n°1/2, 1986, pp.3/17

Baillé, J., *Modèles, dimensions, dynamiques. Contributions à la définition de l'expérimentation en Sciences de l'éducation*, Thèse d'Etat, Université François Rabelais, Tours, 1987

Bailly, F., "L'anneau des disciplines, enquête sur quelques concepts théoriques et gnoséologiques", *Revue internationale de systémique*, vol. 5, n°3, 1991, pp.233/397

Bailly,F., "Sur le statut contemporain du concept d'"objet scientifique", *Revue internationale de systémique*, vol.9, N°4,1995, pp. 385/404

Bain, D., "L'évaluation formative fait fausse route", *Evaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, 1988, pp.167/172

Barbier, R., "Edgar Morin, l'ouverture multiréférentielle et l'éducation", Congrès de l'AFIRSE, *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Tome 1 Orientations, Département des Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1994, pp.89/97

Barel, Y., *Le paradoxe et le système*, PU de Grenoble, 1989

Barel, Y., "Pourquoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien ?", *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel,* Seuil, Paris, 1993, pp.197/213

Barel, Y., & Mitchanchey, N., "Quelques idées sur paradoxe et pédagogie" *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Matrice Andsha, Paris, 1990, pp.244/246

Barth, B-M., *L'apprentissage de l'abstraction,* Retz, Paris, 1987

Barthes, R., *L'aventure sémiologique*, Seuil, Paris, 1985

Barthes, R., "Théorie du texte", *Encyclopedia universalis,*1989, pp. 370/374

Beauvois, J-L., Joulé, R-V., Monteil, J-M., *Perspectives cognitives et conduites sociales, Tome 2 : Représentations et processus socio-cognitifs,* Delval, Cousset, 1989

Benoist, J-M., *Figures du baroque*, sous la direction de, Colloque de cerisy, PUF, Croisées, Paris, 1983

Berbaum, J., *Etude systémique des actions de formation*, PUF, Paris, 1982

Berthelot, J-M., *L'intelligence du social,* PUF, Paris, 1990

Berthelot, J-M., *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, PUF, Paris, 1996

Bonniol, J-J., & Genthon, M., "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n° 79**,** 1989, a, pp**.**65/78

Bonniol, J-J., Genthon, M., Roger, M., "L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques", *AECSE* n°6, 1989,b, pp.12/18

Bonniol, J-J., *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981, a

Bonniol, J-J., "Influence de l'explicitation des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de psychologie*, XXXV, 353, 1981, b, pp.1/5

Bonniol, J-J., "Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction", *Collège n°2,* CAPHOC, Marseille, pp.38/40, 1984

Bonniol, J-J., "Recherche et formation : pour une problématique de l'Evaluation Formative", De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*", De Boeck, Bruxelles, 1986, a, pp.119/133

Bonniol, J-J.; "De l'emboitement des objectifs (de recherche, de formation, d'apprentissage) au décalage des problématiques : la construction de l'objet de recherche", *Les sciences de l'éducation* n°4, 1986, b, pp. 29/35

Bonniol, J-J.,"A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, *Journal des infirmières de neurochirurgie*, n° 51-52, 1986, c, pp.1101/1109

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

Bonniol, J-J., "Les racines du consultant", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique,* Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP, Nice, 1988, b, pp.119/146

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

Bonniol, J-J., "Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au Conseil de l'Europe, *L'évaluation scolaire*, 1989, pp.1/18

Bonniol, J-J., "Systèmes, pilotage et régulation", *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, sous la direction de Jean Aubégny et Charpentier,R., MAFPEN, Orléans, 1991, pp.40/ 45

Bonniol, J-J., "Evaluation-régulation et appropriation des compétences", Actes de l'université d'été, 9/13 juillet 1993, *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, CUFEP, Poitiers, 1994, pp.69/ 85

Bonniol, J-J., "La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur", *En question*, Cahier n°1, Aix-en-Provence, 1996

Boutinet, J-P., *Anthropologie du projet, essai sur la signification du temps opératoire*, Thèse pour le doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences humaines, Université de Paris V, Paris, 1987

Canguilhem, G., *Le normal et le pathologique*, PUF, Paris, 1966

Cardinet, J., "Evaluation interne, externe ou négociée", *Hommage à Cardinet*, Delval, Fribourg, 1990, pp.139/156

Castoriadis, C., "Complexité, magmas, histoire", *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel,* Seuil, Paris, 1993

Cazeneuve, J., *La mentalité archaïque*, Colin, Paris, 1961

Clouzot, O., *Enseigner autrement, Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*, Dunod, Paris, 1989

Clozel, C., "Pour une épistémologie des sciences humaines : l'analyse multiréférentielle, méthode herméneutique", *Actes du congrés international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie,* Département des Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, tome 2 Communications, pp.72/76, 1994, a

Clozel, C., *L'évaluation, complexe socio-sémantique*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1994, b

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

Cohen, L., & Manion, L., Research methods in education, Crooms Helm ltd, Londres, 1980, cité dans le Pourtois & Desmet,1988

Coulon A., *L'ethométhodologie*,PUF, Que sais-je, Paris, 1987

Crozier, M., & Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Seuil, Paris, 1977

D'Ors, E., *Du baroque*, Gallimard, Paris, (1935), réed.1968

De Coster, M., *L'analogie en sciences humaines*, PUF, Paris, 1978

De La Garanderie, A., *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion, 1982

De Landsheere, G., & V., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris, 1982, a

De Landsheere, G., *La recherche expérimentale en éducation*, Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1982, b

De Rosnay, J., *Le macroscope, vers une vision globale*, Seuil, Paris, 1977

Deleuze, G., & Gattari, F., *Rhizome, Introductions*, Editions de minuit, Paris, 1976

Deleuze, G., & Gattari, F., *Qu'est-ce que la philosophie ?,* Editions de minuit, Paris, 1991

Deleuze, G., *Le pli, Leibnitz et le baroque*, Editions de minuit, Paris, 1988

Delorme, C., "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente* n°85, 1986, pp.5/16

Derrida, J., *Positions*, Editions de minuit, Paris,1972

Donnadieu, B. "Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage", *En question,* Cahier n°7, Département des Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence

Dossé, F., *Histoire du structuralisme*, La découverte, Paris, Tome 1, 1991

Dupuy, P., & Dumouchel, P., "Entre ordre et désordre : l'auto-organisation", synthèse de la table ronde, *Ordre et désordre, conférences internationales de Genève*, Editions de la Braconnière, Neuchâtel, 1993, pp.248/265

Dupuy, J-P., *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Seuil, Paris, (1982), 2° éd. 1990

Dupuy, J.P., *Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs*, Ellipses, Paris, 1992

Eliade, M., *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Gallimard, Paris, 1959
ELiade, M., *Le sacré et le profane*, Gallimard, Paris, 1965
Espinoza, M., "La réalité en soi et connaissable est-elle possible *?", Archives de philosophie*, n°48, 1985, pp.143/157
Fabre, J., *Penser la formation*, PUF, Paris, 1994
Favier, R., Le Pennec, Y., Vogt, C., Coube, J., Davon, F., *Questions de dialectique*, Matrice, Vigneux, 1985
Favre, D., et Rancoule, Y., "Peut-on décontextualiser la démarche scientifique ?", Congrès de l'AFISE, *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Département des sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1994, Tome 1 Orientations, pp.63/71
Ferrasse, J., "Eléments pour une intelligence praxéologique de l'éducation", *L'année de la recherche* n°1, 1994, pp.135/152
Figari, G., "Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires", Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, *Les évaluations*, PUM, 1992, pp.175/186
Figari, G., *Evaluer : quel référentiel ?,* De Boeck, Bruxelles, 1994
Fiol, M., "Curseur et extenseur, deux métaphores pour le management", Communication n°156*, Deuxième biennale de l'éducation et de la formation*, La Sorbonne, Paris, 9/12 avril 1994
Flahaut, F., *La parole intermédiaire*, Seuil, Paris, 1978
Flament, C., "Pratiques et représentations sociales", Beauvois, Joulé, Monteil, *Prespectives cognitives et conduites sociales, Tome 1, Théories implicites et conflits cognitifs*, Delval, Cousset, 1987, pp.143/150
Gadamer , H-G., *Vérité et méthode*, Seuil, Paris, 1976 et 1996
Garcia-Debanc, C., "Recherches didactiques et formation professionnelle disciplinaire", *Recherche(s) et formation des enseignants, Tome I, les cahiers du Ceref*, n°4, 1996, pp. 13/26
Genthon, M., "Conditions de transférabilité de dispositifs d'évaluation", *Congrés ADMEE, Canada*, Hull, oct. 1984
Genthon, M., "Transférabilité des apprentissages", communication au colloque "Culture, technique et formation", La Villette, Paris, 1987
Genthon, M., "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratègies opératoires", *Les cahiers pédagogiques,* n°281, 1990, pp.12/14
Genthon, M., "Communiquer, quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation", Weiss, *L'évaluation : problème de communication*, Peter Lang, Berne, 1991, a, pp. 175/188

Genthon, M., "L'évaluation fonction du projet d'apprentissage", *Colloque AFIRSE*, Mia, Carcassonne, 1991, b, pp. 24/27

Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, *Mémoires En question* n°1, Aix-en-Provence, 1997

Gérard, C., *Problématiser des situations personnalisées*, Se former +, Lyon, 1994

Gillet, P., "Utilisation des objectifs en formation", *Education permanente* n°85, 1986, pp.17/37

Gillet, P., *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987

Girard, R., *La violence et le sacré*, Grasset, Paris, 1972

Godard, O., "L'environnement, du champ de recherche au concept", *Revue internationale de systémique*, Vol 9, n°4, 1995, pp.405/428

Granger, G., *Objet*, Encyclopaedia Universalis, tome 16, 1990, pp.670/674

Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1986, 7° éd.

Greimas, A-J., *Sémantique structurale*, PUF, Paris, 1987

Hacking, I., *Concevoir et expérimenter*, Christian Bourgois, Paris, 1989

Hadji, C., *L'évaluation, règles du jeu*, ESF, Paris, 1989

Halevi, Z'ev ben Shimon, *La cabbale, tradition de connaissance cachée*, Seuil, Paris, 1980

Halté, J-F., *La didactique du français*, que sais-je, Paris,1992

Halté, J-F., "Interaction : une problématique à la frontière", Chiss, J-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français, état d'une discipline*, Nathan, Paris, 1995, pp.63/78

Hannoun, H., *Comprendre l'éducation*, Nathan, Paris, 1995

Harvois, Y., "Le contrôle, cet obscur objet du désir", *Pour* n°107, 1987, pp.116/119

Hjelmslev, L. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, 1968

Holton, G., *L'imagination spécifique*, Gallimard, Paris, 1981

Houssaye, J., "Le triangle pédagogique", *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*,. ESF, Paris, 1993, pp. 27/38

Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Matrice, Vigneux, 1985

Imbert, F., "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation,* Colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice Andsha, Paris, 1990, pp.105/111

Imbert, F., *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Matrice PI, Vigneux, 1992

Imbert, F., *Médiations, institutions dans la classe*, ESF, Paris, 1994

Imbert, F., "L'image ou la parole", Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, l'Harmattan, Paris, 1996, pp.147/180

Jodelet, D., "Représentation sociale : phénomène, concept, théorie", Moscovici, S. *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984

Kaës, R., "Introduction à l'analyse transitionnelle", Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Bleger, J., Jaques, E., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, 1979, pp.1/75

Kaufmann, P., "La théorie considérée comme inconscient de la pratique", *Du discours à l'action, les sciences sociales s'interrogent sur elle-mêmes*, L'Harmattan, Paris, 1985, pp.17/29

Kuhn, T., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 1972

Le Moigne, J-L., "Qu'est-ce qu'un modèle ?", *Les modèles expérimentaux et la clinique psychiatrique, Confrontations psychiatriques*, n°30, 1989, p.11/30

Le Moigne, J-L., *La modèlisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris, 1990, a

Le Moigne, J-L., "On n'invente que ce qui n'existe pas", comprendre la conception par une théorie de la computation symbolique", *Arguments pour une méthode (Autour d'Edgar Morin)*, colloque de Cerisy, Seuil, Paris, 1990, b, pp.214/228

Le Moigne, J-L., "Sur la nouvelle dialectique selon Yves Barel", *Système et paradoxe, autour de l'oeuvre de Yves Barel*, seuil, Paris, 1993, pp.81/106

Le Moigne, J-L., " Sur la notion de praxéologie", Congrès de l'AFIRSE, *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Département des Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1994, Tome 1, Orientations, pp.112/1120

Le Moigne, J-L., *Les épistémologies constructivistes*, PUF, Que sais-je, Paris, 1995

Le Moigne, J-L., "Cahier des lectures n°11", *lettre du programme européen modélisation de la complexité,* n° 25, mars 1996

Lerbet, G., *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne,* UMFREO, Maurecourt, 1981

Lerbet, G., *Approche systémique et production de savoir*, UNMFREO, Maurecourt, 1984

Lerbet, G., *De la structure au système*, UMFREO, Maurecourt, 1986, postface de Gaston Pineau

Lerbet, G. *L'insolite développement, vers une science de l'entre-deux*, UNMFREO, Maurecourt, 1988

Lerbet, G., "Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes", Aubégny, J., *Evaluation et développement des établissements d'enseignement,* Université Rabelais de Tours, Orléans, 1991, pp.18/38

Lerbet, G., *Les nouvelles Sciences de l'éducation*, Nathan, Paris, 1995, a

Lerbet, G., "Stratégie intelligente et dynamique du complexe bio-cognitif : interprétations post-piagetiennes", *Revue internationale de systémique*, vol 9, N°2, 1995,b, pp.123/132

Lerbet-Serini, F., *Relation duale et tiers inclus*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Rabelais, Tours, 1992

Levy-Bruhl, L., *La mentalité archaïque*, PUF, Paris, 1922

Lupasco, S., *Logique et contradiction*, PUF, Paris, 1947

Lupasco, S., *Les trois matières*, Julliard, Paris, 1960

Lupasco, S., *L'univers psychique*, Denoël, Paris, 1979

Lupasco, S., "L'énergétique sociologique", *Troisième millénaire*, n°4, 1982, pp.100/112

Mallet, J., *L'organisation apprenante*, Université de Provence, 2 tomes, 1996

Manesse, D., "Ce que l'on enseigne, le cas du français"*, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de Houssaye, J. ESF, Paris, 1993, pp. 27/38

Martinand, J-L., "Quelques remarques sur les didactiques des disciplines", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1987, pp 23/36

Martinand, J-L,. "Didactique", Champy, P. & Etévé, C. (Dir*), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan-Université, Paris, 1994, p 255

Martinet, A., *Economie des changements phonétiques*, Berne, 1955

Melot A-M., & Nguyen-Xuan, A., "La connaissance des phénomènes psychologiques", Pierre Oléron, *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Mardaga, Bruxelles, 1981, pp.204/259

Merleau-Ponty, M. *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945

Meyer, M., *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*, Livre de Poche, Paris, 1993

Morin, E., *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977 ; réed. Fayard, Paris, 1981

Morin, E., *La méthode*, tome 2, *la vie de la vie*, Seuil, Paris, 1980

Morin, E. , *La méthode*, tome 3, *la connaissance de la connaissance*, Seuil, Paris, 1986, a

Morin, E., "Sur la définition de la complexité", *Science et pratiques de la complexité*. Actes du colloque de Montpellier de 1984, La documentation française, Paris, 1986 b, pp.79/86

Morin, E., "Pour une réforme de la pensée", rencontre avec Edgar Morin, propos recueillis par Brouet, O. et Pierrelé, M-D., *Les Cahiers pédagogiques* n°268, 1988, pp.29/32

Morin, E., *Science avec conscience*, Fayard, Paris, 1990, a

Morin, E., "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Seuil, Paris, 1990, b, pp.254/268

Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990, c

Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Seuil, Paris, 1991

Morin, E., "La stratégie de reliance pour l'intelligibilité de la complexité", *Revue internationale de systémique*, vol 9, N°2, 1995, pp.105/112

Morin, M., "Evaluation et éducation des adultes", *Education permanente* n°9, 1971, pp.21/38

Nathan, T., *Psychanalyse païenne*, Bordas, Paris,1988

Nguyen-Xuan, A., Richard, J-F., Hoc, J-M., "Le contrôle de l'activité", Richard, J-F., Bonnet, C., Ghiglione, R., *Traité de psychologie cognitive,* Tome 2*, Le traitement de l'information symbolique*, Bordas, Paris, 1990, pp. 207/239

Nunziati, G., "Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice", *Les cahiers pédagogiques*, 1990, pp.51/63

Paturet, J-B., "Mourir pour l'autre", *L'année de la recherche* n°2, 1995, pp. 105/118

Perelman, C., "Analogie et métaphore en science, poésie et philosophie", *Revue internationale de Philosophie*, n°87, Bruxelles, 1969, pp. 3/15

Perrenoud, P., "L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles : aspects d'une sociologie des pratiques", De Ketele, J-M., *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, p. 11/29

Perrenoud, P., "Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages", *Evaluation formative et didactique du français,* sous la direction de Allal, L. , Bain, D. et Perrenoud, P. Delachaux et Niestlé, Paris, 1993

Perrenoud, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994

Peyron- Bonjan, C., "Des apories de l'épistémè aux concept de la praxis", *L'année de la recherche* N° 1, 1994, a, pp. 71/88

Peyron-Bonjan C., *Vers une nouvelle heuristique*, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, 1994, b

Piaget, J., *Le structuralisme*, PUF, Paris, 1968

Piolat, A., Vers *l'amélioration de texte, apport des technologies nouvelles pour la recherche et l'apprentissage,* Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Psychologie, Université de Provence, 1990

Plaisance, E., & Vergnaud, G., *Les Sciences de l'éducation*, La découverte, Paris, 1993

Pourtois, J-P., & Desmet, H., *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Pierre Mardaga, Liège-Bruxelles, 1988

Ravestein, J., *Autonomie et régulation dans un système didactique, contribution à l'étude de la complexité du rapport au savoir des élèves à l'école élémentaire*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1994

Revault d'Allones & all, *La démarche clinique, ses caractéristiques*, Dunod, Paris, 1992

Ricoeur, P., *De l'interprétation, essai sur Freud*, Seuil, Paris, 1965

Ricoeur, P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Seuil, Paris, 1986

Rochex, J-Y., "L'ordre du symbolique, condition du sujet : la dialectique du même et de l'autre", *De la famille à l'école : éducation et autorité, la construction du sens et du lien social*, GFEN Normandie Centre, nov 1990, p. 40/67

Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, (1916) 1983

Schlanger, J., *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris, 1983

Sensévy, G., *Institutions didactiques, régulation, autonomie : une étude des fractions au cours moyen*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1994, a

Sensévy, G., "La scientificité des sciences de l'éducation", *L'année de la recherche* n°1, 1994, b, pp. 53/70

Serres, M., *Eclaircissements, entretiens avec Bruno Latour*, Flammarion, Paris, 1992

Sibony, D., "Le complexe de l'inconscient", Fogelman Soulié, F. *Les théories de la complexité (autour d'Henri Atlan),* Colloque de Cerisy, Seuil, Paris, 1991

Sibony, D., *L'entre-deux,* Seuil, Paris, 1991

Stévenin, P., *Les processus de changement dans l'évolution de la formation des cadres de santé*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1996

Stufflebeam, D., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, NHP, Ottawa, 1980

Thom, R., "La boîte à Pandore des concepts flous", *Ordre et désordre*, rencontres internationales de Genève, Editions de la Braconnière, Neuchâtel, 1984, pp.220/233

Vallée, R., *Cognition et système, essai d'épistémo-praxéologie*, L'Interdisciplinaire, Lyon, 1995

Varéla, F-J., *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives,* Seuil, Paris, 1989

Vergnaud, G., "Au fond de l'action, la conceptualisation"*, Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Sous la direction de Jean-Marie Barbier, PUF, Paris, 1996, pp.275/292

Vermersch, P., "Une problématique théorique en psychologie du travail : essai d'application des théories de J. Piaget à l'analyse du fonctionnement cognitif de l'adulte", *Le travail humain*, 41, 2, 1978, pp.265/278

Vigarello, G., "L'individu dans l'histoire de l'éducation", Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, l'Harmattan, Paris, 1996, pp.15/28

Viollet, D., *Autonomie et réussite scolaire, contribution à une approche paradoxale de l'apprentissage et de l'enseignement*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université François Rabelais, Tours, 1994

Vygotsky, L-S., *Pensée et langage*, Messidor, Paris, 1985

Weber, M., *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris, 1965

White, K., *L'esprit nomade*, Grasset, Paris, 1987

Zay, D., "Y a-t-il des critères spécifiques de recherche sur un objet de demande sociale ? L'exemple du partenariat", *L'année de la recherche*, n°1, 1994, pp. 117/134

Zerbato-Poudou, M-T., *De la trace au sens, rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I,1994