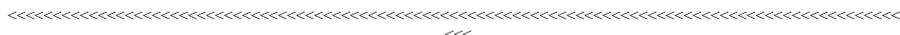




### **Chapitre III**

#### **Processus de référencement et modèles de pensée**

#### **Conséquences méthodologiques**



## **1. Du référent à la tresse paradigmatique : problématiser les références**

### **1,1 La référence est texte et non pas objet**

La linguistique <sup>1</sup> a eu un usage restreint du terme de référence pour désigner l'objet réel que le mot indique <sup>2</sup>. Encore faut-il pour cela ne pas s'interroger sur ce qu'est le réel <sup>3</sup>. 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).

---

<sup>1</sup> cette notion restreinte de référence (dans l'imbricatio 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 Guattari, 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

<sup>2</sup> 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"

<sup>3</sup> 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



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.





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 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









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 *réfèrent* de la personne-formateur ou formée ; dans ce à quoi ils se référeront pour effectuer les choix qui aboutiront —par la pratique de procédures de référentialisation— au *référentiel* d'une formation particulière, c'est-à-dire, et le choix dans les notions, les tâches et les objectifs opérationnels (le référentiel didactique), et le choix dans la façon de les conduire dans un espace et un temps contraints, limités, précis (la "méthode pédagogique" utilisée, ou l'opérateur, la dimension pédagogique du dispositif, l'agencement des actions, particulier à une formation)."  
--<sup>15</sup>

### **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"<sup>16</sup> mais plus structurant.

1996 : "Passer de la rationalisation à la problématisation, par la conceptualisation c'est dépasser le réfèrent 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 réfèrent, c'est être bien davantage directif, dans le moulage de l'autre car ce réfèrent 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

<sup>15</sup> *Les modèles de l'évaluation*, Préface

<sup>16</sup> le sujet dont il est ici question n'est pas une simple intériorité psychologique isolée —cf. chapitre II, mais réseaux différentiels (d'interrelations)



explicatifs, didactiques, institutionnels, liés à des figures imaginaires).

De ce fait, ce référent 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 référent donne lieu à des grilles et à des réseaux, il n'est pas une grille de lecture.*"

-- 18

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

1993 : " L'action féconde le référent : Ses éléments se combinent différemment à chaque fois sous l'impulsion de l'Imaginaire, dans des produits différents, en termes de grilles de contrôle des savoirs ou de réseaux de questionnements à renvoyer aux partenaires de l'action.

Le formateur, par exemple, n'arrive pas dans la formation seulement avec des modèles de référence durs et pleins, organisés (sinon il devient instructeur). Il ne suffit pas d'avoir un ou des modèles cognitiviste, piagétien ou béhavioriste de l'Apprendre pour être formateur. Le formateur réorganise pendant la formation les éléments de son référent 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

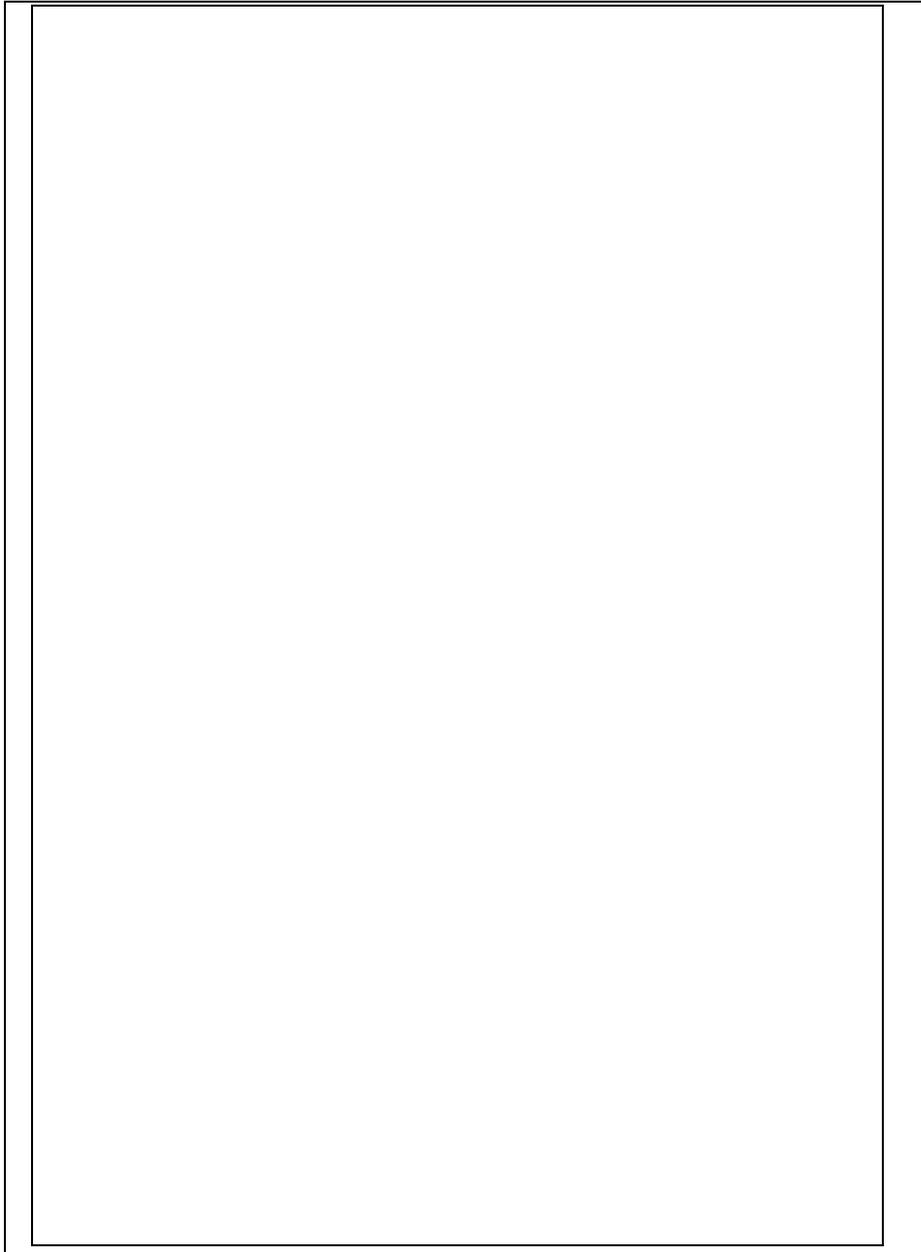
---

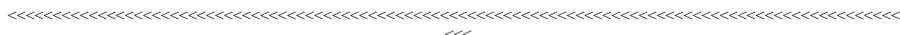
<sup>18</sup> *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*, à paraître

Modèles - Références - Méthodes



<<





### **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<sup>19</sup> : 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<sup>20</sup>.

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'époque selon la phénoménologie, mais avec une époque interprétée en un sens non idéaliste, comme un aspect du mouvement intentionnel de la conscience vers le sens [...] La phénoménologie commence lorsque, non contents

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> 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)

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*. 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 *souçon*<sup>21</sup> 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

---

<sup>21</sup> " 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 suçon*". Le concept de "souçon" est à distinguer du doute qui, lui, évoque l'idée d'une vérité potentielle qui pourrait se révéler ou se dévoiler





"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.*" --<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> *L'auto-évaluation*, à paraître





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 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 vision 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, paraît 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'évanescence, l'insaisissable, l'émergeant, l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au monde..





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 scientifiques 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.* -- <sup>26</sup>

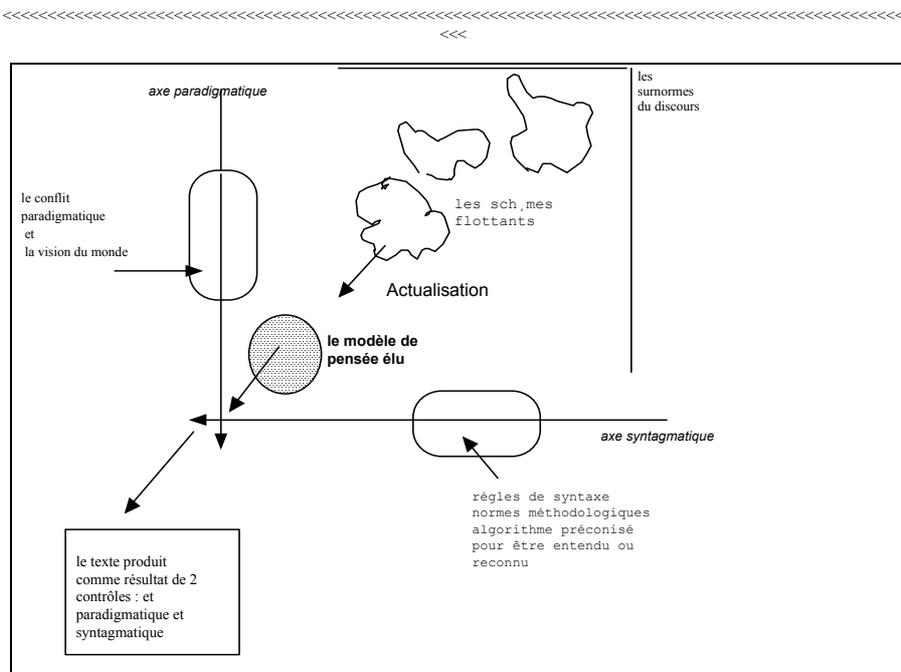
C'est cette influence occulte qu'on a ci-dessus appelé la référence cachée. Assumer le conflit paradigmatique permet de faire le deuil d'une logique conjonctive rédemptrice et ainsi, par exemple, de s'apercevoir que la logique de la contradiction de Lupasco avec le concept d'expérience logique comme conjonction de deux valeurs contradictoires, quoique distinguées, de l'identification et de l'homogénéisation, reste un édifice construit *contre* la

---

<sup>26</sup> *Les modèles de l'évaluation*, préface – annexe 4



## Modèles - Références - Méthodes



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 qu'il désigne et construit -- et permet d'étudier. *Le modèle est une charnière entre surnormes et normes--* <sup>29</sup>

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

<sup>29</sup> Les modèles de l'évaluation, introduction – annexe 4

novauté, tout modèle se devant d'apporter une rupture par rapport aux autres modèles.[...]

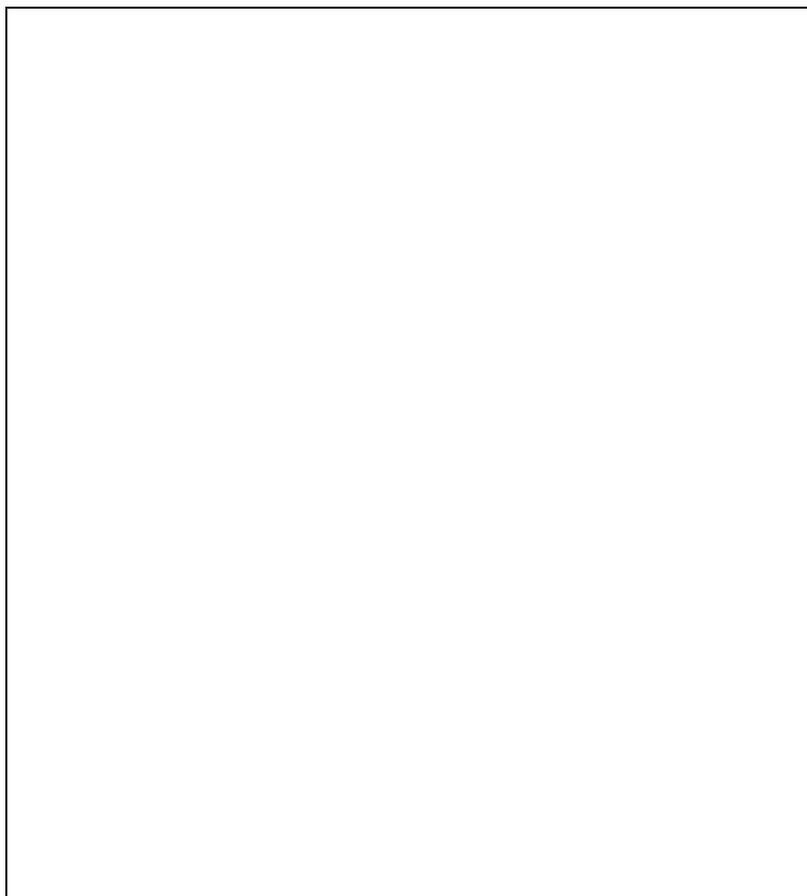
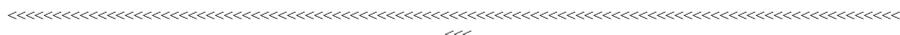
A chaque modèle, des règles de traitement des éléments de cette grille, des "règles de syntaxe"- mais un lexique aussi : *une grammaire* est donnée aux apprentis comme évidente, de l'ordre du consensus qui met du temps pour se former et du temps pour se défaire. Ces règles participent du local : "un 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 Ardoïno 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" (Ardoïno, 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).



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 identifiantes* de l'évaluateur et le corpus *d'analyse critique* suscité : ce sont les normes auxquelles le texte du modèle est soumis  
:--30

---

<sup>30</sup> *Les modèles de l'évaluation*





comme tel, il est identifiable".

-- 33

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

1996 : "Les schèmes sociaux et les modèles nomades :

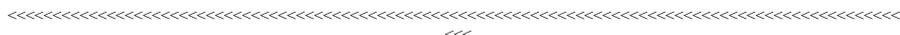
Ce livre doit beaucoup aussi au travail de Berthelot sur les schèmes sociaux. Dans une épistémè donnée, le mot «modèle» en évaluation est employé pour désigner des points de vue qui dépendent, semble-t-il, de ce que Berthelot (1990) appelle des "schèmes d'intelligibilité" : "à l'aval des grands principes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

Le modèle de pensée comme *activation* d'un schème social, en garde les caractéristiques principales : il traverse l'ensemble du champ des recherches et des études sur les pratiques ; il peut être utilisé dans des champs disciplinaires extrêmement différents (qu'on pense à l'utilisation actuelle du "modèle systémique") : les modèles en évaluation, comme les schèmes sociaux "sont non seulement transdisciplinaires, mais transrégionaux" (Berthelot, p. 22). En fait, certains sont bien transrégionaux et d'autres méritent d'être qualifiés de *nomades*.

Car la classification des schèmes proposée par Berthelot ne correspond pas terme à terme aux modèles de l'évaluation. Tous sont bien représentés, ils sont bien distribués dans les trois épistémè de l'évaluation (évaluation comme mesure, comme gestion et comme problématique du sens). Un schème peut s'actualiser directement dans

---

<sup>33</sup> *Les modèles de l'évaluation* — annexe 4



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) ;

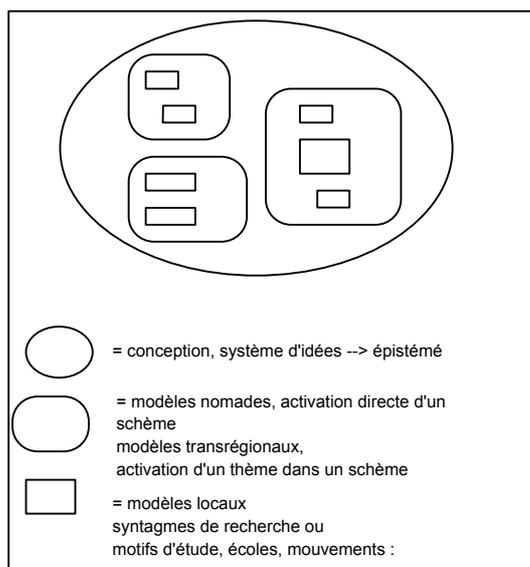
Ces modèles sont plus *transrégionaux* que nomades.

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'*épistémé*, *c'est-à-dire l'ensemble modèles, plus syntagmes, en perspective, par le passage du schème, avec une*

«  
 inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique.»

-- 34

### **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.

- 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.<sup>35</sup>

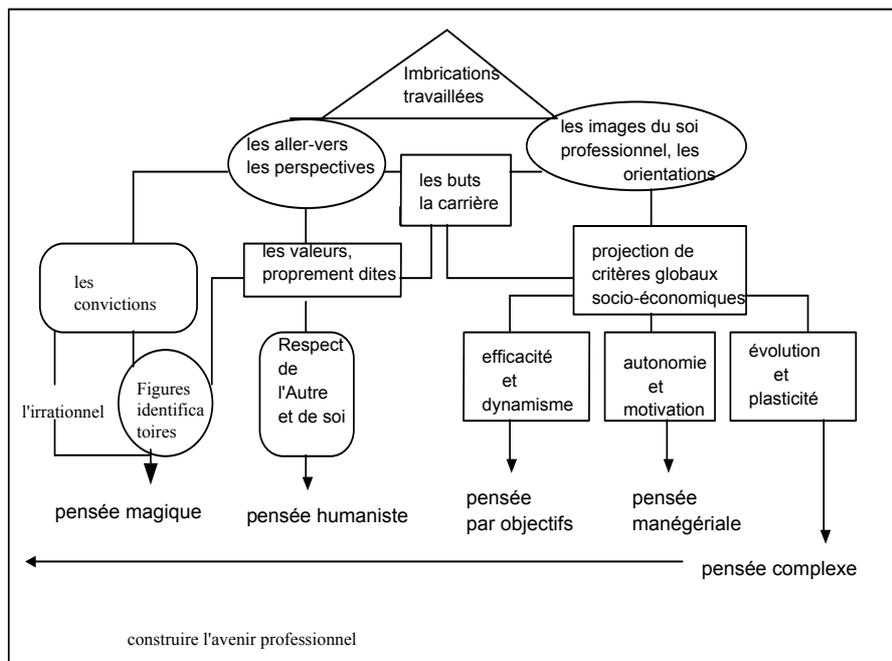
---

<sup>34</sup> *Les modèles de l'évaluation*, introduction – annexe 4

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







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 ." --<sup>45</sup>

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

<sup>45</sup> Le travail en projet – annexe 2,3



dans la nébuleuse de la complexité. L'analyse butte ici sur une interrogation qui paraît porteuse de controverses : la systémie est-elle le dernier système de pensée dans lequel la pensée complexe devrait se cantonner ?

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



Repérage des modèles s'arrogeant la notion de système

*La cybernétique* s'intéresse aux systèmes fermés, artificiels (aux machines) <sup>46</sup>. "Le paradigme cybernétique, c'est-à-dire le paradigme de la gouverne, de la commande, du gouvernement <sup>47</sup>, n'a jamais pensé les rapports d'un système à son environnement autrement que sur le mode du contrôlé à son

<sup>46</sup> 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

<sup>47</sup> 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.







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")<sup>51</sup>, 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<sup>52</sup> 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").

<sup>51</sup> selon la belle expression de Lerbet, 1986

<sup>52</sup> 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<sup>53</sup> 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<sup>54</sup>. 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 *organiseurs 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

---

<sup>53</sup> peut être parce que les pratiques dont elle s'occupe sont des "métiers impossibles"

<sup>54</sup> 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)



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 simultanément, 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 arriver à utiliser sur un objet plusieurs disciplines universitaires<sup>58</sup>. 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

---

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







## 2,2 L'impact des modèles et des registres de pensée

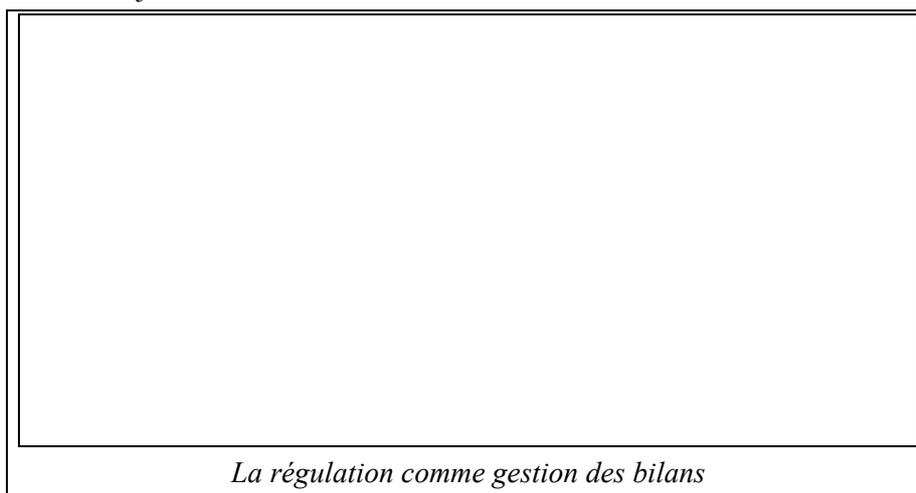
Au travers de l'exemple d'un des objets articulatoires : la régulation.

### 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.



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 <sup>61</sup>. 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

---

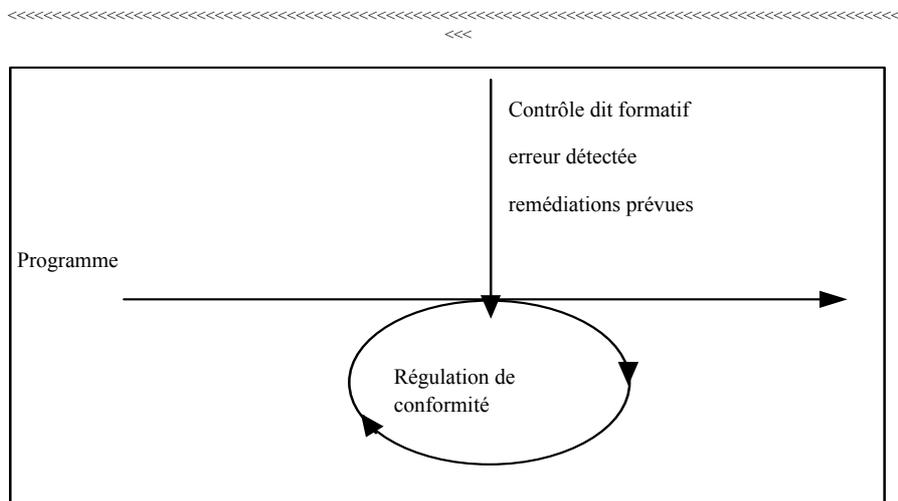
<sup>61</sup> sachant qu'aujourd'hui on en est au moins à la troisième génération, Donc l'analyse critique qui va suivre n'est pas à porter aux travaux actuels de la cybernétique industrielle. Il s'agit bien d'un état de la cybernétique qui est devenu le modèle à suivre, le modèle à penser.

programme pré-déterminé <sup>62</sup>. 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 (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.

---

<sup>62</sup> mais aussi dans la Fonction Publique, la formation comme comblement de manques (Etude pour le Ministère de l'Agriculture )



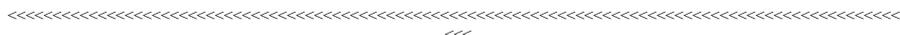
Donc la régulation ici est bien de l'ordre de la boucle, de la boucle *au service du programme*, en ce sens on peut l'appeler régulation de conformité. C'est-à-dire que la régulation a pour fonction de faire que le programme prévu soit réalisé. *Le programme est une surnorme* : suivre le programme prévu, 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 découplable 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."

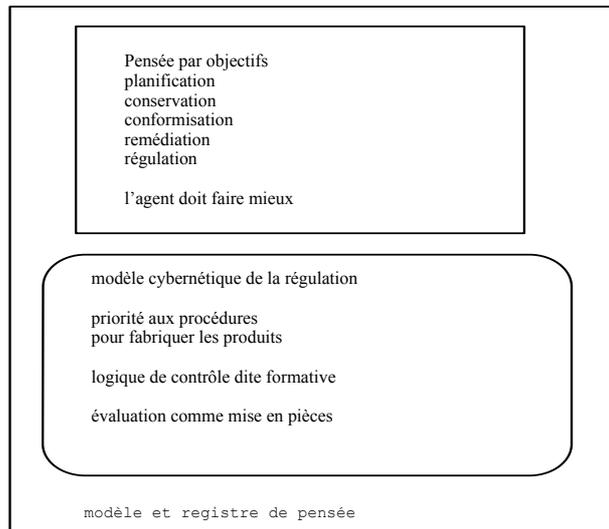
<sup>3</sup> *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 1979

<sup>4</sup> Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Bordas, 1976, 6<sup>e</sup> éd.

<sup>5</sup> Noter que c'est l'algorithme expérimentaliste qui devrait permettre de parler la fonction formative ! -- <sup>63</sup>

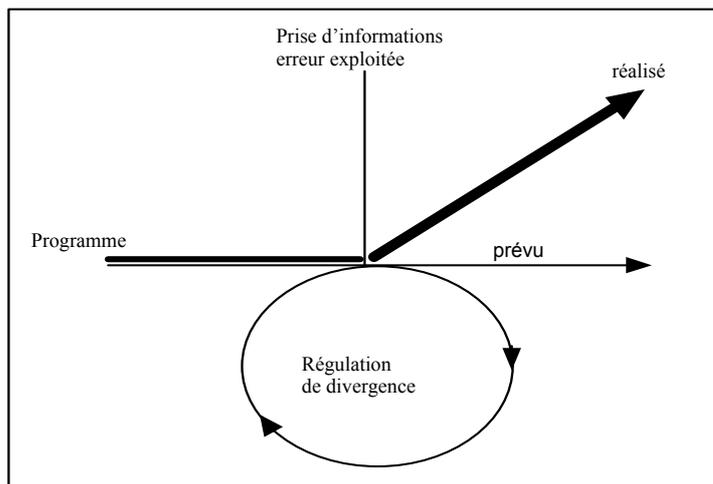
Le modèle cybernétique qui donne priorité aux procédures pour fabriquer les produits, est beaucoup plus au service du contrôle que de l'évaluation, si on reprend la terminologie d'Ardoino. On est davantage dans la vérification d'un sens donné, que dans l'interprétation d'un sens cherché. On peut dire 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.

Modèles - Références - Méthodes









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.

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 continue, 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, réglable, 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."

<sup>17</sup> 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

<sup>18</sup> Nunziati, G, " Les hypothèses et les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice", *Les cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p. 48/63

<sup>19</sup> Vial, M. , "Evaluer n'est pas mesurer", *Les cahiers pédagogiques* n° 256, 1987, p16

<sup>20</sup> Vial, M., "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n° 53, 1987, p59/73

<sup>21</sup> Bonniol & Genthon, "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n° 79, 1989, a, p. 65/78

<sup>22</sup> 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

<sup>23</sup> Talyzina "De l'enseignement programmé à la programmation des



&lt;&lt;&lt;

connaissances", *Perspectives soviétiques*, Lille PU, 1980

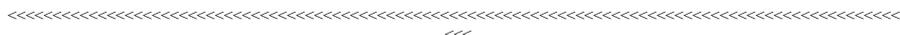
<sup>24</sup> Cardinet, J., "Une évaluation adaptée aux démarches souples", *Les cahiers pédagogiques* n°256, 1987, p. 36/38

<sup>26</sup> Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n°114, 1988, p. 59/64" <sup>--66</sup>

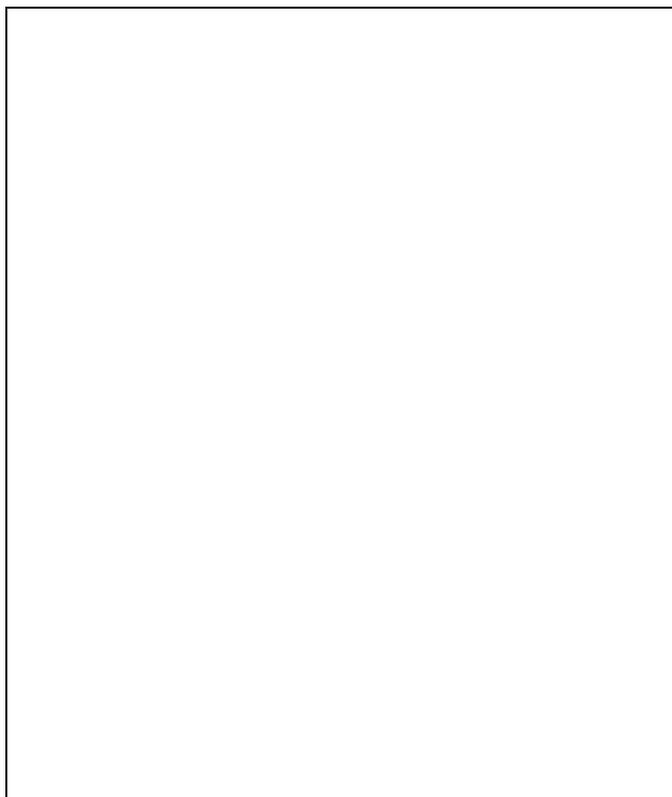
On en était là, dans un espèce de mouvement ascendant où on croit que le dernier modèle est le meilleur et où on ne peut pas s'empêcher de sous-entendre qu'un modèle de pensée, un nouveau système d'idées, chasse l'ancien. Le conflit était donc, vers 1985 - 1990, entre les partisans de la régulation systémique 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).

---

<sup>66</sup> Colloque de Caen



&lt;&lt;&lt;



Si l'on débarrasse donc l'évaluation systémique de son côté militant, et si on prend un peu de distance par rapport à ce qu'apporte la conception du système ouvert sur l'environnement (mais toujours simple), on s'aperçoit que l'intérêt de la régulation divergente est de permettre de travailler *le procès de 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 primauté 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*. "--<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Cahier n°2, *En question*



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 différence 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." --<sup>68</sup>

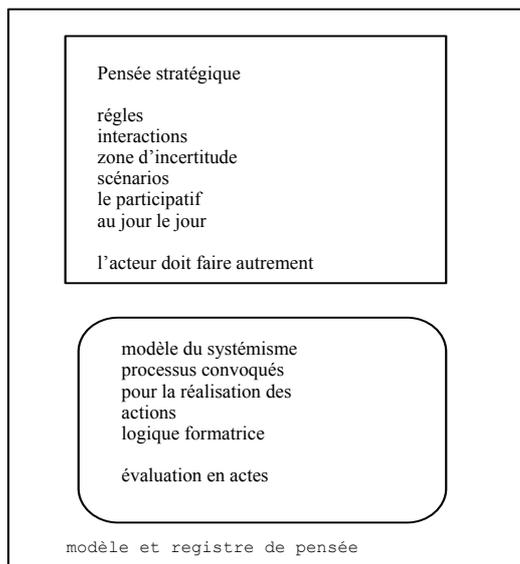
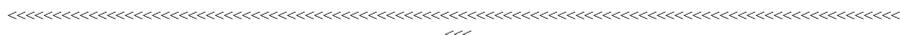
La régulation systémique permet de distinguer trois niveaux de régulation. D'abord au niveau du *programme* : c'est la cybernétique, puis au niveau du *référentiel* que l'on se donne, dont le programme est issu (le référentiel est plus large que le programme) et enfin, encore plus large, au niveau du *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

---

<sup>68</sup> Cahier n°2, *En question*





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 <sup>70</sup> 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 <sup>71</sup> personnel. En

<sup>70</sup> 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)

<sup>71</sup> 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

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-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 <sup>72</sup> 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).

---

sont imprévisibles et on ne peut prétendre que les totalités organisées qui en émergent guident de leur niveau supérieur et idéal 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.

<sup>72</sup> 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.

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 <sup>73</sup>, 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 <sup>74</sup> sa référence.

Les "hiérarchies enchevêtrées" sont alors une métaphore du sujet régulant. Elles permettent de parler *la régulation de la référence* chez le sujet. La régulation 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 <sup>75</sup>, la régulation n'est plus ce qui pilote le système, cette clef du systémisme sur laquelle il faudrait agir pour obtenir (mécaniquement) une optimisation 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 régulateur doit permettre, sans qu'on puisse le prédire, d'introduire ailleurs du changement, de la transformation <sup>76</sup>. On ne sait plus où est l'instance de décision car elle se déclare en vertu de la fonction poursuivie.

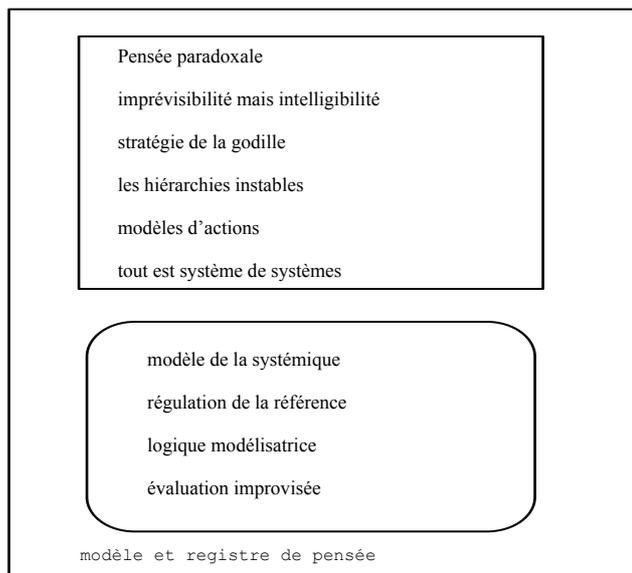
<sup>73</sup> ce qui rend compatible cette conception avec le modèle dialectique c'est que ce changement de hiérarchie se fait dans la temporalité, dans le sujet social et n'est pas un effet de nature, une loi naturelle mais le résultat d'un travail qui peut être insu du sujet (non conscient jusqu'à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

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

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

<sup>76</sup> 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





### **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 managériale,*

*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*"

--<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Colloque *Démarches d'évaluation et projets dans le service public*, Aix-en-Provence 1996,  
"Evaluer le projet dans la complexité", p. 26



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 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.





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.

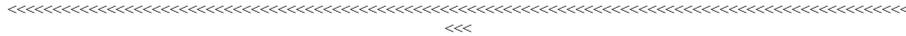
L'auto-questionnement n'est pas l'analyse critique, lequel peut être encore un positionnement distancié par rapport à un objet, il est davantage connecté à l'évolution de la personne qui se questionne. Dans l'analyse critique, il y a l'objet et puis la distance que je prends et d'où je parle. Dans l'auto-questionnement, 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. "

-- 82



Dans la pratique, on va articuler d'un côté *un sens donné*, un sens inscrit quelque part dans un grand registre qui s'appelle le texte officiel, le programme, le référentiel, la discipline, la didactique... car cette régulation cybernétique a besoin d'un pré-texte auquel on ne touche pas, que l'on ne 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*,<sup>83</sup> 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,

---

<sup>83</sup> on retrouve là la question déjà posée : est-on encore dans la systémique ou déjà ailleurs ?



1987), tout engouement exclusif pour un modèle. "

--84

---

<sup>84</sup> *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".



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 :

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



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 <sup>88</sup>.

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.*

---

<sup>88</sup> 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



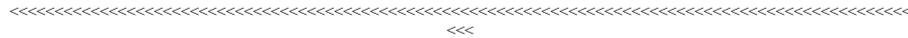
peuvent "fonctionner selon trois registres : *le concept thématique* (par exemple continu/discontinu), *le thème méthodologique* (tel que la préférence donnée à l'expression de lois scientifiques, autant que possible en termes d'invariance, d'extremums ou d'impossibilité), *la proposition thématique* (énoncé globalisant 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





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

1996 : "C'est aussi le conflit entre les paradigmes qu'on voit réapparaître à chaque

---

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 propriété (Harvois, 1987). C'est un discours "affectif", ce n'est pas un savoir mais du ressenti, du vécu, du symbolique, de la sémiologie. 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





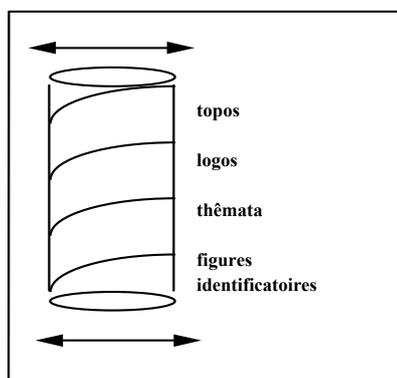
Reste, dans le chaînage - ou l'arrimage - figural de l'évaluateur, cet "arrière-fond symbolique de la connaissance, puisant aux sources profondes de l'affectivité et de l'imaginaire", (Berthelot, 1990, p. 151 sq.), la dimension "thêmata" empruntée à Holton (1973) par Berthelot : "représentations fondatrices",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

En évaluation les thèmes 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 thèmes 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 thème *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, thèmes 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*.

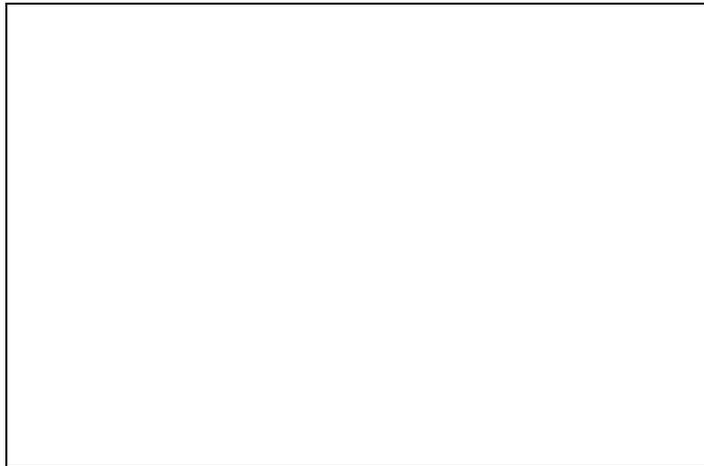
Nous sommes tous, chercheurs et praticiens de l'évaluation, dans les deux lignes appelées trop vite paradigmes, ainsi que dans les deux topos, dans les deux logos et emportés par des thèmes. Dans ces conflits symboliques s'origine la dynamique de l'évaluation. Nous avons plus que des traces archaïques, nous en sommes pétris. La psychanalyse ici est utile, comme référentiel, pour accepter l'idée que nous ne pouvons pas fonctionner que dans l'un des termes du conflit."

-- 92

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

---

<sup>92</sup> *Les modèles de l'évaluation, préface,*



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

*La symbolique, la sémiologie et la sémiologie 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 dialogique, 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 précèdent pas l'existence, les uns 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. <sup>93</sup>

### **2,3,2,2 Le défi complexe**

---

<sup>93</sup> 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)





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 <sup>96</sup>, réservé à une élite mystique ou à des cercles choisis. Le complexe va avec un sentiment de libération du sujet.

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

Alors que ce qui est en jeu, dans la pratique et la conception symbolique de l'évaluation, comme dans l'initiation ; ce qui se joue dans l'évaluation comme processus *de* la formation (et pas seulement comme processus *dans* la formation), c'est la compréhension du sens du monde, du Réel, autrement dit de l'énigme, du vide. La sagesse orientale, pour ce qu'on en sait, la culture ésotérique occidentale, ainsi que toute mystique de haut vol, tout parcours initiatique, débouche sur la compréhension intime *qu'il n'y a rien à comprendre*

---

<sup>96</sup> comment ne pas penser au *Roman de la rose* ?



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." --<sup>97</sup>

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

---

<sup>97</sup> *L'auto-évaluation et la formation,*



singulier construit par le sujet nécessite la conscience des tentatives répétées au cours de l'histoire dans le mythos, de parler le sens.

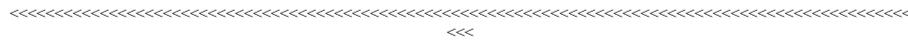
Il en est de l'utilisation du sacré comme de la symbolique, elle se fait sous le sceau du "grâce à" et "en dépit de" qui est le mécanisme que Ricoeur met à jour pour "l'imagination créatrice" (1986, p. 21). C'est sans doute dans le cadre d'une aventure sémiologique (Barthes, 1985) que ces matrices de 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*<sup>98</sup>. 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

---

<sup>98</sup> 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).



l'intelligible et de la sémiologie, 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 scientifique. Mais, de plus, ces deux paradigmes nagent dans *l'imaginaire* ; ce ne sont pas des savoirs transmis, appris (comme de considérer la terre ronde et non plus plate) mais des choses sues (comme le désir de maîtrise ou le sentiment de l'éternel retour), ce ne sont pas des savoirs objectivables mais des matrices de valeurs, de conviction.

Le rationaliste travaillé par l'imaginaire produit le dogmatisme ou le scientisme (il alimente le "mythe" de la science comme progrès de l'humanité, ce qui d'ailleurs le fait basculer dans le magisme : le scientifique 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".

-- <sup>99</sup>

"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."

---

<sup>99</sup> Congrès Afirse









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 <sup>105</sup> : 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 <sup>106</sup> 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

---

<sup>105</sup> 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.

<sup>106</sup> qu'on ne confondra pas avec la seule vérification





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 réifiants, 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." -- <sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Vial et Clozel, 1994







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 repulse. 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." -- <sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> *L'auto-évaluation dans la formation*









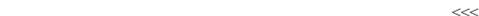
Ce n'est pas une différence d'opinion mais une différence d'ancrage : Morin défend *la pensée du monde*, alors que Dupuy défend *une pensée de la démarche scientifique* et se place, lui, "à l'intérieur de l'entendement scientifique" pour nier "la possibilité d'une véritable dialectique, approche non 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).

Insérer dessin page 242 dupuy



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 démente, 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



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 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 à dix ordinateurs pour avoir des traces de ce qu'il fait. Le professionnel de l'éducation (formateur, enseignant, cadre <sup>116</sup> et soignant <sup>117</sup>) 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 formateur est sommé de faire apprendre, de faire réaliser des tâches institutionnalisées, dans des pratiques institutionnelles. Il est toujours, en un sens, dans une

---

<sup>116</sup> 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.

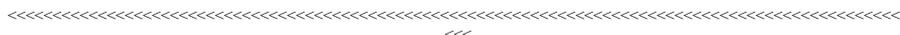
<sup>117</sup> en effet, le soin est de plus en plus considéré comme une éducation à la santé.

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 <sup>118</sup>. 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.

---

<sup>118</sup> L'un des problèmes est justement de s'affranchir suffisamment de ce fantasme de l'institution castratrice pour interpréter les textes officiels





(qui gère l'espace et le temps contraints, de la formation) <sup>120</sup>.

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.

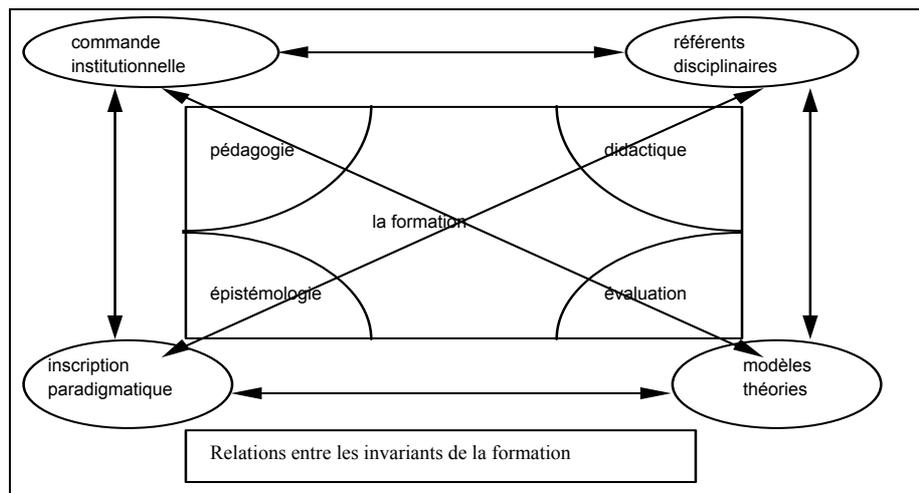
Il semble important de penser, de concevoir, de construire symboliquement l'apprentissage, (y compris quand la mission consiste à mettre en présence d'une didactique), d'abord comme une formation (d'enfants ou d'adultes) et jamais d'abord comme une simple instruction, (une transmission de contenus, un 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

---

<sup>120</sup> "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) -- <sup>121</sup>



<sup>121</sup> *L'auto-évaluation et la formation*





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 <sup>123</sup>, 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.

---

<sup>123</sup> sur la pourtant nette opposition entre instruire et éduquer voir Ardoino 1978, ainsi que l'étude faite pour la MAFPEN de Montpellier





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 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.

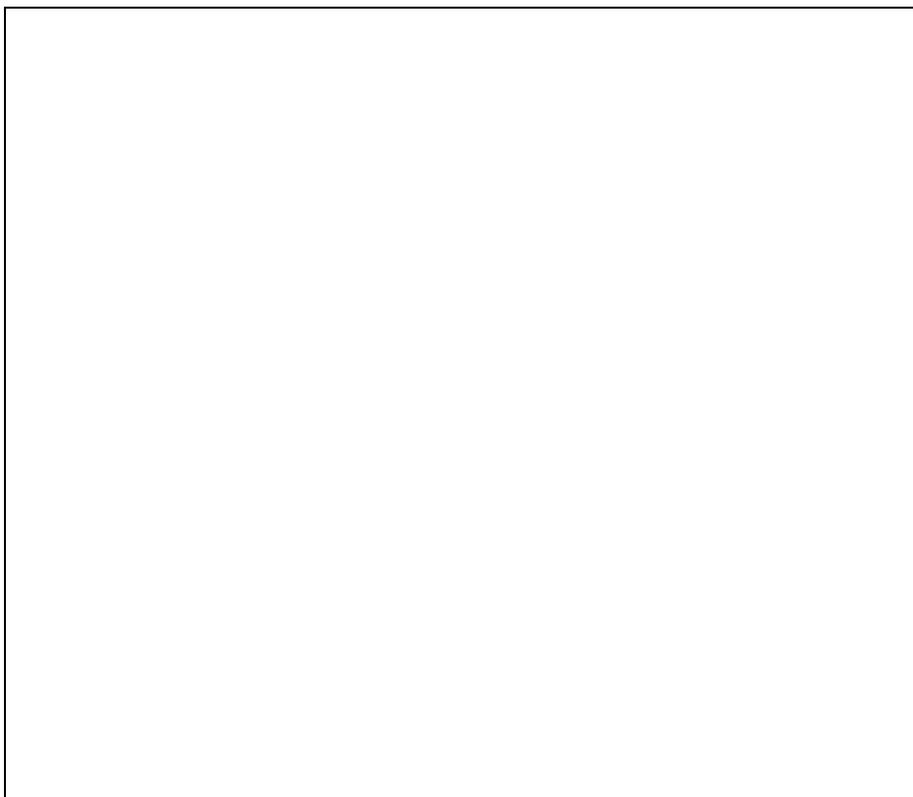
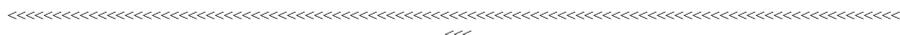
Ce travail d'interprétation est rendu difficile par le statut des enseignants-formateurs des Instituts de Formation en Soins Infirmiers : quand ceux qui sont chargés des cours ne sont que des intervenants, de passage, qu'ils n'ont pas le statut de formateur et surtout quand ils n'ont pas été formés à la formation.... On parle de "métiers impossibles", il est des missions qui restent impossibles tant qu'on ne se donne pas les moyens..." -- <sup>125</sup>

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 <sup>126</sup>, 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

<sup>125</sup> *Le travail en projet*

<sup>126</sup> en ce sens, la lecture de *La méthode* de Morin faite assez tôt dans la formation, est efficace





- 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<sup>128</sup> 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.

---

<sup>128</sup> la thèse de O. Thuilier que je dirige est dans cette articulation



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



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

1996 : "Décider que l'entrée par l'analyse des tâches est incontournable induit immédiatement une large importance à la didactique (1). Classer les tâches de formation n'est pas une activité simple. En ce sens, et si on ne veut pas mélanger deux champs de

recherches aussi contrastées que Didactique et Evaluation, la discipline Français requiert une épistémologie du complexe ou Evaluation et Didactique sont conçues en *récurtivité*, 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"

-- 129

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 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



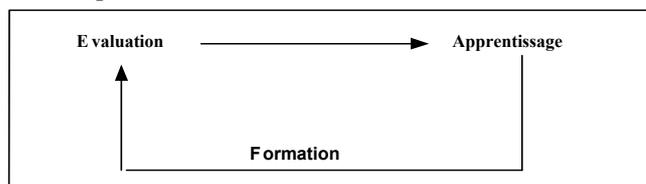


Ce qui change entre ces deux conceptions du lien entre formation et apprentissage, c'est le statut de l'évaluation. Si on opte pour le premier cas : l'apprentissage est une conséquence de la conduite des dimensions de la formation, alors c'est l'évaluation qui mène le jeu *et l'apprentissage dépend de 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 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 impossibles" " (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







-sur l'improvisation/gestion des conditions matérielles, dans la dimension "pédagogie" avec l'analyse des pratiques, du vécu clinique, de l'animation des groupes...

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 un 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 algorithmique 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*<sup>135</sup>, logos du Reste, les deux se travaillant en tension permettent de parler l'objet se construisant<sup>136</sup>.

Parler, et d'abord argumenter. Le chercheur "ne pourra plus assurer que ces connaissances sont "démonstrées" (au sens du logicien classique postulant implicitement que les axiomes aristotéliens 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* "

<sup>135</sup> "l'analogie concerne non une identité formelle mais une similitude de relations" De Cortes, 1978, p.48

<sup>136</sup> voir Caparros-Mencacci, maîtrise dirigée en 1996 : on peut douter qu'existe une algorithmie pure, exempte d'heuristique, même dans la résolution de problèmes



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)

- 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 négativité 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 exploités le questionnaire ou l'interview<sup>137</sup> d'une façon particulière, à condition d'exhiber les critères que l'on se

<sup>137</sup> C'est une des dimensions de la thèse de Kamkhadi, M. en cours.

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'experimentalisme, 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"<sup>138</sup> masque le problème de l'instrumentation de la recherche. Ils peuvent laisser croire qu'il suffit de savoir que tel outil est lié à 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 chi<sup>2</sup> 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<sup>139</sup>.

<sup>138</sup> 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, spatiales, de niveaux, de théories, d'observateurs, de méthode, de sources - p. 53) : une "approche multiméthodes" (p.55)

<sup>139</sup> les UV de "méthodologies des SdE" du Département sont organisées en ce sens









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 prendra du sens ; pendant l'activité d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens." --<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Cahier n°6, *En question*

Le commentaire des résultats n'est pas une redite mais bien la construction du sens des "résultats" : une véritable lecture, une tâche d'évaluation <sup>146</sup> :

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

---

<sup>146</sup> 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.



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 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. "--<sup>147</sup>

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 :

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

---

<sup>147</sup> Cahier n°6, *En question*



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)".

-- <sup>148</sup>

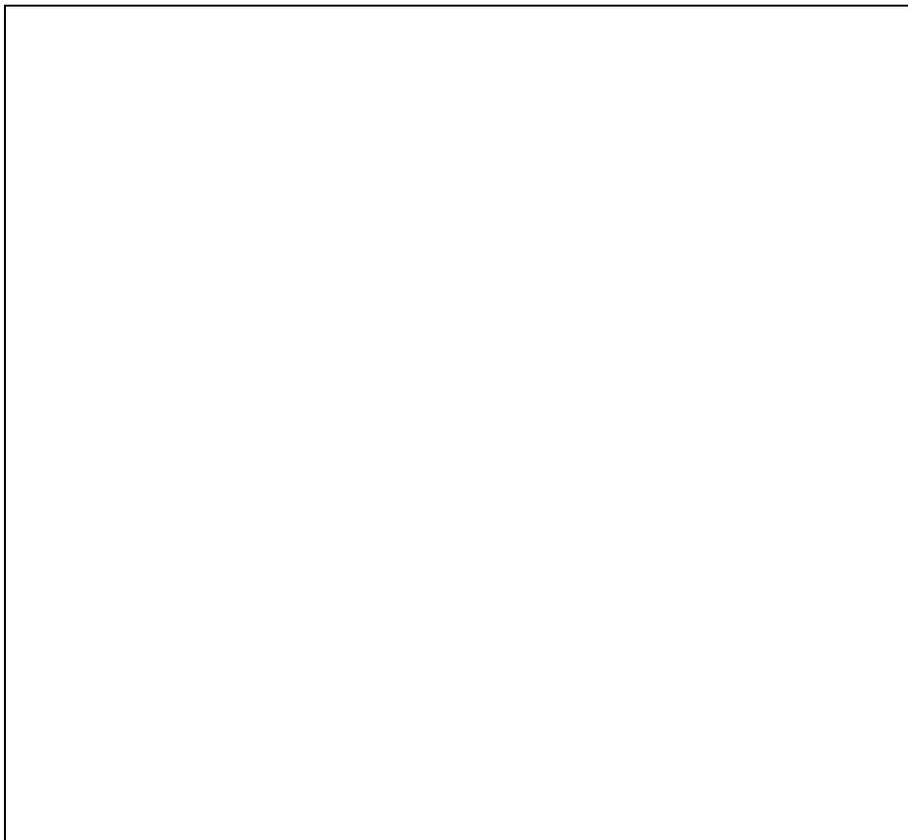
Le vécu de la recherche participe de ces tâches processuelles, il ne peut qu'en rester des traces dans le syntagme de recherche qui est un texte signé où les draperies méthodologiques ont à faire sentir le corps qui les habite.

### **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 :

---

<sup>148</sup> 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













