

Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane.

Michel Vial, McF HdR, UMR ADEF P3, Université de Provence. Aix-Marseille I université.

Le choix d'un modèle d'évaluation est chez le praticien une activité spécifique qui ne relève ni d'une prise de décision rationnelle, ni d'une épistémologie comparable à ce qui est attendu d'un chercheur. Des « modes de pensée » disponibles dans le social « agissent » l'évaluateur. C'est ce que la recherche clinique dont il est rendu compte ici veut expliciter. La mise au jour des liens entre ces « systèmes d'idées » et les modèles de l'évaluation peut devenir un des éléments de la formation à l'évaluation pour permettre un choix raisonné du modèle d'évaluation en fonction du projet d'évaluation que l'on porte, et non plus seulement à partir de préférences « insues ».

Le cadre théorique

Dans la tradition pédagogique, « modèle » est souvent utilisé pour désigner une formalisation généralisante, exemplaire : à partir d'une situation étudiée, on identifie ses invariants qui sont alors considérés comme des principes généraux permettant de reconnaître ou de préconiser d'autres situations de la même classe. On parle alors de « modélisation d'une situation ». Modéliser signifie dans ce cas-là exhiber une structure, c'est-à-dire une chaîne d'éléments liés par des relations stables (des invariants) enclenchés les uns sur les autres et produisant une fonction, réalisant une transformation : une suite réglée d'enchaînements transformateurs. Ainsi parle-t-on des modèles de la formation (Ferry, 1970, 1983). C'est une procédure d'objectivation de l'essentiel d'une situation. Le mot « dispositif » est alors plus exact que celui de modèle (Ardoino, 2007).

La modélisation dans la recherche en sciences humaines est un travail réalisé par le chercheur au cours de sa démarche, quelle que soit la méthode de recherche employée, pour *formaliser* par

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

exemple ses résultats et les rendre communicables sous une forme ramassée : ainsi parle-t-on du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

Nous allons ici nous intéresser à un autre sens du mot modèle, dans le cadre d'une psychosociologie de la relation éducative. Le modèle cette fois est interne au sujet, porté par lui, même à son insu. Quand ce sujet est un praticien évaluateur, on sait que son modèle, par exemple du produit attendu, interfère dans la correction avec sa volonté d'être objectif (Bonniol, 1981), puisque ce modèle idéal va s'infléchir pendant la correction en fonction de divers paramètres, dont celui de la faisabilité par ces élèves-là. D'où la préconisation de travailler à expliciter les critères avant de corriger, pour fixer le modèle du produit attendu et contrôler sa stabilité pendant la correction (évaluation formative, Genthon, 1983). Puis est venue l'idée de travailler directement avec les élèves ces critères (évaluation formatrice, Deruaz, 1992).

Par évaluation, on n'entendra pas seulement l'organisation de la validation des contenus d'apprentissage (le bilan, la certification, le sommatif, le pilotage, le contrôle du rendement), mais bien la mise en acte du projet de rendre intelligible ce qui est fait (Ardoino, 2000), donc la communication sur le rapport à la valeur ; le débat de valeurs (Schwartz, 2000) initié par la question : « Dans ce qu'on fait : où est l'important ? ». On part donc de l'hypothèse d'un lien entre la façon qu'a le sujet évaluateur de se tenir dans sa pratique et sa façon de penser le monde. Simultanément à l'adoption d'un modèle d'évaluation, il y a activation d'un « mode de pensée » (Vial 2001 ; Vial & Mencacci, 2007). Le terme désigne des conceptions de la place de l'homme au monde, qui donnent des figurations différentes du sujet. Ce terme a été préféré à ceux, plus vague de « systèmes d'idées », « d'approches » ou de « perspectives » que l'on rencontre dans la littérature, afin de marquer qu'il ne s'agit pas seulement d'un cadre de référence choisi et travaillé par le sujet mais d'un ingrédient plus intime, avec lequel il se construit.

Dans ce contexte, ce que le chercheur travaille est l'organisation des modèles portés par les sujets enquêtés, leur exhibition formalisée, la mise au jour des références effacées mais mises en actes. Le modèle recueilli et rationalisé, didactisé (rendu enseignable) par le chercheur est l'ensemble des principes d'action et des théories convoquées pour penser une pratique, *qui la distingue d'une autre*.

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

C'est la matrice du dispositif qui sera, lui, une actualisation du modèle, permettant des variations dépendantes des conditions locales, concrètes, d'exercice. Le modèle d'évaluation est alors un ensemble organisé de principes d'action dépendant chez le sujet évaluateur de « théories, souvent implicites, inconscientes, ou même contradictoires » (Sainsaulieu, 1987, p.18).

Méthodologie de la recherche conduite

Il a été conduit ici une recherche dans la méthodologie clinique, justement parce que le sujet est l'objet même de la recherche, il y fallait une « épistémologie qui fait place au corps et au sensible, à la temporalité du vivant » (Cifali & Giust-Desprairies, 2006, p.10). La *singularité* du sujet social est précisément ce que la clinique étudie : la façon qu'a concrètement la personne d'organiser son monde et de s'y tenir. Comme l'affirme Dejours, « l'essentiel de ce qu'on cherche à évaluer se dérobe à l'observation directe. Pour y avoir accès, il faut recourir à des méthodes issues de la clinique, car les dimensions psychiques et intellectuelles du travail siègent dans l'expérience, à l'état de vécu, dans ce qu'on appelle aussi 'expérience subjective du travail' » (Dejours, C. 2003, p.13).

Il a été utilisé la méthode des cas qui consiste à relever ce qui, dans la particularité de chaque sujet, est exemplaire de la vision du monde des sujets aujourd'hui en éducation, pour exhiber un savoir « à la fois singulier et utile pour tous, c'est-à-dire pour tous ceux qui relèveraient du même cas qu'ils actualisent différemment. La psychanalyse nous a appris que relever d'un cas, n'est pas être dans la pure reproduction de ses symptômes, à l'identique, d'où le caractère transférable du savoir singulier par l'utilisation de taxonomies de symptômes jamais rencontrés pareillement agencés chez deux personnes. » (Eymard, Vial & Thuilier, 2011, p.83). La liste des modes de pensée possibles joue ici le rôle d'une taxonomie de symptômes, une taxonomie permettant d'organiser les modèles d'évaluation.

Ce travail est une relecture du matériau d'une intervention faite en 2007, dans le cadre d'une expérimentation du portfolio en collège. Il s'agit d'une recherche-développement ayant pour but la mise en place d'un portfolio pour des élèves depuis la classe de sixième jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), dans un bassin d'enseignement secondaire français, suite à une commande du

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

rectorat. Pour cela, l'option prise a été d'engager une recherche avec une équipe pluridisciplinaire d'une vingtaine de professeurs volontaires de cinq établissements du bassin. Le dispositif a articulé trois phases : 2007-2008, élaboration du portfolio ; 2008-2009, expérimentations ; 2009-2010, essaimage pour d'autres élèves (Mencacci & Vial, 2009). L'évaluation est ici un processus continu greffé sur la pratique de l'accompagnement, à propos de l'utilisation du portfolio. Des entretiens en groupe avec les enseignants volontaires, pour expliciter comment ils mettent en place l'usage de ce portefeuille de compétences et l'accompagnement de l'élève ; des notes prises ; l'enregistrement audio des entretiens et des vidéos réalisées avec les élèves en constituent le matériau. Les discours des évaluateurs sont rapportés à cette grille qui sert à ranger les items et déterminer les cas.

| | |
|--|--|
| Modes de pensée systèmes d'idées utilisés en évaluation | Façon de concevoir le destin de l'homme au monde. Figure du sujet. Lien avec un modèle d'évaluation. |
| Le déterminisme | Les événements actuels ont avec les précédents une liaison fondée sur principe évident, qu'une chose ne peut commencer d'être sans une cause qui produise (principe de la raison suffisante). Survvalorisation des rapports causaux. Les éléments sont des substances, des essences liées par les causalités. Le sujet est objet d'une sorte de fatum (il est agi par les lois). En cohérence avec le modèle de l'évaluation comme mesure. |
| Le fonctionnalisme | Se situer dans un schéma fins/moyens au nom de l'efficacité, à partir théories de l'action rationnelle, dans la prise de décision rationnelle, problématique. Principe de téléologie : téléguidé, l'acteur est motivé. Guidé par la fin, par produit à réaliser ou la fonction à remplir, dans une trajectoire donnée pour atteindre la cible. Le sujet guidé est pensé comme un objet à fabriquer, dans la poïésis. En cohérence avec le modèle de l'évaluation par objectifs. |
| Le structuralisme | Mettre au jour des invariants, voire des universaux, où les éléments sont dans des enclenchements stables accomplissant des transformations, sur sujet agi, effacé, dépendant de la structure. L'intérêt accru pour le fonctionnement provoque la recherche des mécanismes qui remplissent des fonctions (produisent des modifications). Le but est de voir la structure pour mieux fonctionner, ou de la réparer |

| | |
|---------------------------|--|
| | <p>corrigeant les dysfonctionnements.</p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation comme conseil pour l'aide à la décision.</p> |
| La cybernétique | <p>Système fermé, coupé de son environnement, où prime la cohérence.</p> <p>Ensemble d'éléments en interaction, organisés en boucle, pour remplir la fonction du système.</p> <p>L'homme est un agent exécutant les ordres d'un chef lui-même soumis à un programme, un faiseur de produits calibrés, conformes à ce programme, on doit surveiller pendant la réalisation des produits pour le régulariser vis-à-vis de l'extérieur.</p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation formative.</p> |
| Le systémisme | <p>Système simple ouvert sur un contexte avec lequel il fait un tout.</p> <p>Les interrelations sont privilégiées, par exemple : faire un avec la tâche en tentant de se faire, la tâche est l'environnement du sujet-système.</p> <p>Le sujet est un acteur qui interprète le texte des autres, qui s'adapte au milieu qu'on lui donne et trouve sa façon de résoudre le problème par des régulations successives.</p> <p>Le but est que le producteur prenne en charge la production commandée, il s'agit d'apprendre par l'autocontrôle. L'agent est responsable de ses réussites.</p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation formatrice.</p> |
| La systémique | <p>La complexité des systèmes : les systèmes de systèmes deviennent "systèmes complexes", systèmes interconnectés, en grappe, multi fonctionnels.</p> <p>Le sujet est en réseau, il est une connexion, le nœud d'un réseau de relations.</p> <p>Utilisation des paradoxes pour assurer la dynamique du système complexe.</p> <p>Survvalorisation de la stratégie de la godille : alterner les éléments antagonistes, utiliser les hiérarchies enchevêtrées du paradoxe ; faire une chose et son contraire.</p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation complexe.</p> |
| La complexité de l'humain | <p>Activation de la dialectique post-moderne et de l'herméneutique pour la praxis des situations fondée sur des contradictions irréductibles que la vie sociale demande pourtant d'articuler.</p> <p>Le sujet est un pluriel, un lecteur interprétant le monde comme un texte, voir c'est déchiffrer : la théorie est une fiction. Le sujet est produit social, producteur agissant sur le social, divisé par l'inconscient, il n'est pas « maître chez lui », il interprète sans cesse : il évalue en continu, dans la dynamique des désirs.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Le but est d'assumer les contradictions, de se situer dans le lien contradiction pour rendre vivables les problèmes par la problématisation.</p> <p>En cohérence avec le modèle de l'évaluation située.</p> |
|--|--|

Les matériaux apportés par les enseignants qui participaient à l'étude ont été examinés avec cette taxonomie qui est le résultat des recherches effectuées pendant plus de dix ans (Bonniol & Vial, 1997, Vial 2000, 2001, Vial & Mencacci, 2007, Vial & Thuilier, 2003). Pour identifier les éléments, il a fallu d'une part faire une exégèse de textes sur l'évaluation et de compte rendus d'évaluations ; et d'autre part, faire des entretiens avec des concepteurs de dispositifs, avec des responsables d'évaluations et avec des évalués.

Moment considéré par la recherche

La recherche ici rapportée étudie les pratiques d'accompagnement. Il est important à ce propos de souligner que cette recherche considère un moment précis de l'histoire de la pratique de l'accompagnement chez les enseignants, soit avant que l'institution ne donne un cadre de référence, si confus soit-il, et alors que ce corps professionnel, contrairement au corps infirmier par exemple (voir Demailly, 2009), n'avait aucune expérience de l'accompagnement. Les enseignants ont toujours été soumis à l'injonction de guider l'élève, de contrôler les acquis, de vérifier la réalisation des programmes, de maîtriser les situations, la discipline, bref de piloter leur classe : l'accompagnement ne faisait pas partie de leur univers. Dans ce contexte, le travail institutionnel sur le livret de compétences et le socle commun de compétences a été un coup de tonnerre pour les enseignants à qui l'institution se mettait à dire qu'ils devraient « accompagner l'élève ». On est donc dans un moment spécifique, où un mot est introduit sans que les praticiens aient une conception et encore moins un modèle de référence. C'est un moment somme toute rare, où les modes de pensée deviennent particulièrement visibles. C'est pourquoi il a été choisi ici.

C'est le moment où on est dans le « magma d'une pratique » (Castoriadis, 1993) qui s'élabore en avançant, qui se spécifie peu à peu, ou bien sombre dans la confusion. C'est ce moment où la pratique est désignée sans effort de conceptualisation, par un terme ou une expression « qui est

dans l'air » et qui fonctionne comme un « mot de la tribu ». Un mot émis par les institutions lesquelles, par exemple, se mettent à parler de « gestion de projet », puis d'« accompagnement de projet », sans en donner une définition référée à un quelconque corpus théorique. Cette appellation est reprise et commentée, parfois sans être travaillée (la première définition qui passe, la plus ordinaire dans les usages quotidiens est présentée comme la seule vraie) ; parfois aussi, elle est relative aux références convocables à un moment donné de l'histoire et donc sujette à des effets de mode, de consensus implicites, de théories implicites. Ce peut même être des allants de soi : ainsi aujourd'hui encore, dans les institutions éducatives, le terme « accompagnement » recouvre des pratiques diverses, contradictoires, où le guidage n'est pas distingué de son contraire l'accompagnement véritable (ces pratiques ont peu de choses en commun, sauf le souci d'être bénéfique à celui qui en est l'objet). « Accompagner » est alors utilisé comme un synonyme plus sophistiqué d'« aider » (Raucent, Verzat & Villeneuve, 2011). Ainsi peuvent apparaître simultanément plusieurs définitions qui coexistent et souvent se contredisent. Le même phénomène s'est produit avec les termes « contrat », « projet » puis « compétence » (Dolz & Ollagnier, 2002).

Processus de modélisation et choix des modèles d'évaluation

Plus la réflexion avance, plus les praticiens forment à une pratique donnée, plus les formateurs écrivent ce qu'ils transmettent, plus est donné à voir ce que doit être cette pratique, plus les chercheurs la formalisent, et plus les modèles deviennent visibles et la caractérisent, la distinguant petit à petit des pratiques voisines. Il n'y a donc pas d'abord une pratique de laquelle on extrairait les principes pour en construire le modèle, mais une mise en forme de la pratique, une modélisation progressive qui fait exister une pratique. C'est, plus tard, dans la théorisation que se donnent les praticiens réflexifs qui écrivent sur leurs pratiques et les chercheurs qui étudient les dispositifs mis en place, que s'installera le modèle valable pour un temps donné. Ainsi Hameline (1979), de Landsheere et de Landsheere (1982) en leur temps ont-ils contribués à propager le modèle de l'évaluation par objectifs, Allal (1979) le modèle de l'évaluation formative, Nunziati (1990) celui d'évaluation formatrice, etc.

Les modes de pensée influencent le choix des modèles d'évaluation. Ils ne sont pas propres à

l'évaluation mais traversent tous les domaines des sciences humaines. C'est 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). *Penser dans un modèle*, c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats, de théories choisies, qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent, chez ceux qui partagent le même mode de pensée. Par exemple, pour faire de l'évaluation « mesure d'impacts » (Graugnard, & Heeren, 1999 ; Lenoir, 2006), il faut avoir survalorisé les relations de cause à effet, et participer du déterminisme, même si le déterminisme n'est pas nommé. En effet, l'évaluateur est la plupart du temps *agi* par le mode de pensée élu qui, généralement, est peu affiché et reste plus ou moins dissimulé. La théorie est une référence ouverte, le mode de pensée est très souvent une référence cachée, parce que le sujet y adhère. Sauf chez ceux, relativement rares, pour qui le mode de pensée est donné comme espace d'investigation théorique (comme les systèmes complexes chez Lerbet-Sérini 1999, par exemple). La théorie est signée : elle est l'oeuvre d'un auteur. Le mode de pensée et le modèle d'évaluation qui en découle sont, eux, anonymes, ils dépassent toujours ceux qui contribuent à les propager. Au contraire de la théorie, le modèle reste impersonnel.

Les résultats

Les enseignants enquêtés ne couvrent pas l'ensemble de la grille présentée. Par exemple, aucun d'entre eux n'a eu recours au déterminisme et au modèle de la mesure. Trois cas sont donc présentés, sous forme de vignettes cliniques (technique couramment utilisée en psychologie), montrant trois types d'incidences du mode de pensée sur la conception du modèle d'évaluation, du portfolio et de l'accompagnement. En étudiant les cas, notamment dans la manière dont ils accompagnent spontanément leurs élèves dans la réalisation de leur portefeuille de compétences, nous avons pu les classer selon la grille ci-dessus.

Le cas d'Albert

Albert, la cinquantaine, enseigne les mathématiques. Son parcours est jalonné par les réformes successives de l'enseignement auxquelles il a, à chaque fois, pris part. Profondément investi de sa

mission sociale, il veut faire réussir chacun de ses élèves au mieux de ses possibilités. Il les connaît et peut en parler des heures. Il tient un journal de classe, il a des tableaux de bord sophistiqués où sont consignés les tâches réalisées et les résultats de ses élèves. Il prend l'élève en charge, il lui communique avant les apprentissages quels sont les produits attendus et les notions du programme utiles. Il essaie, dans la mesure du possible, de monter des séances de remédiation des erreurs, au moins sur les erreurs les plus fréquentes et les plus graves. Le portfolio de l'élève lui sert à communiquer ce qu'il a observé et à enregistrer les résultats. Il a interprété l'accompagnement, dans ces séances de rattrapage ou de soutien pour acquérir le programme, comme une communication pour que l'élève se situe par rapport à ce qu'on attend de lui et une remise à niveau. On est ici dans l'évaluation modélisée dans la cybernétique, avec le dispositif de l'évaluation formative, caractérisé par la rétroaction, la correction des erreurs pour une pédagogie de la réussite (Allal, 1979). L'accompagnement est dans ce cas une aide à la réussite des apprentissages et la construction d'un parcours sécurisé.

Le cas de Joëlle

Joëlle a la trentaine, professeur de langues, elle met en place le repérage par compétences ; fière d'être pionnière, elle adhère pleinement à la réforme en cours. Vive et brouillonne, elle virevolte et peut agacer ses collègues par le souci qu'elle a que ses élèves soient à l'aise dans sa classe, s'amusent presque. Sur les vidéos, on la voit au milieu de ses élèves comme une femme-orchestre, entrecoupant ce qu'elle a à enseigner, d'une apostrophe à l'un, d'un sourire de connivence à l'autre, d'une remontrance à un troisième. Quand elle analyse ce qu'elle fait, elle est débordée par la masse de données, de saynètes qui peuvent expliquer son travail et se perd dans l'anecdotique, mais elle clôt ses récits par des formules à l'emporte-pièce qui finissent par éclairer ce qu'elle sent. Elle pratique l'accompagnement du collectif classe, ce qui pour elle veut dire diriger, emporter le groupe où elle veut aller en usant de toutes les ruses possibles. Elle conduit sans cesse mais en étant tellement à l'écoute du groupe, tellement proche aussi, qu'elle dit faire de l'accompagnement. Elle écoute comment ils réagissent pour mieux les guider. Le portfolio de l'élève est un cahier où l'élève s'essaye à des tâches qu'il a choisies dans une liste donnée par l'enseignant. On est dans l'évaluation modélisée dans la systémique, la complexité des systèmes : le dispositif de l'évaluation complexe,

caractérisé par le tiers inclus, les hiérarchies enchevêtrées, la pensée conjonctive. L'accompagnement comme soutien utilise la « stratégie de la godille » : l'alternance entre du guidage et de l'accompagnement en fonction des besoins du parcours largement improvisé (Lerbet-Sérini, 1999), mais qui doit aller vers la réussite prévue.

Le cas de Roberte

Roberte est une jeune maman, professant le français, très calme, elle parle peu mais acquiesce à ce qui se dit et puis pose une question qui oblige à faire la synthèse de tout ce qui a été dit avant et qui semblait partir dans tous les sens. Elle saisit le moment favorable pour intervenir dans le questionnement en cours. En classe, elle lance des débats sans rester au premier plan. Les élèves participent beaucoup et parfois jusqu'au brouhaha, elle rappelle alors le cadre du travail et aiguillonne par ses questions ouvertes vers une production dont elle n'a pas du tout le détail en commençant. Elle se dit à l'écoute de leur progression et l'accompagnement sous forme d'entretiens individuels qu'elle organise avec le portfolio lui sert à approfondir la connaissance de tel élève qui vient demander de travailler tel point du cours, avec elle, en dehors des cours. Le travail du portfolio ne consiste pas d'abord à réaliser un produit mais à créer une situation de dialogue, pour parler de ses difficultés et de ses joies, de l'utilité du savoir, des peurs d'échouer, de l'avenir aussi. L'important n'est pas de trouver des solutions mais que l'élève arrive à mettre des mots sur ce qu'il ressent à propos du savoir, de son intérêt. Elle s'est située plutôt vers la borne de l'affectif, du « psychologique », de l'existential parce que ça lui convient de réhumaniser le rapport maître-élève et qu'elle pense que la majorité des collègues, eux, se situent vers l'autre borne : l'acquisition du savoir ; qu'il y a donc une demande chez les élèves et qu'elle ne perd pas de vue le savoir pour autant. On est dans l'évaluation modélisée dans la complexité de l'humain : le dispositif de l'évaluation située caractérisé par la problématisation et la création d'un lien de contradiction à explorer, où se situer par la dialectisation. L'accompagnement est vécu comme médiation (Mottier-Lopez, 2006), pour permettre le cheminement de l'autre.

Le mode de pensée intériorisé par l'évaluateur, le pousse à élire tel ou tel modèle d'évaluation. Ce

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

mode de pensée n'est pas avoué comme tel, il est intériorisé. C'est la formation à l'évaluation qui peut donner aux praticiens les moyens de se repérer et donc de choisir le mode et le modèle qui en découle (Vial, 2012).

Le modèle crée l'objet

Personne n'a accès à la pratique, par exemple d'évaluation, sans être situé dans un modèle pour la penser. Par exemple, on n'a pas d'abord un objet appelé accompagnement puis une modélisation : le discours lit immédiatement la pratique à partir du modèle. Ce que nous ajoutons ici, c'est que la préférence, « insue » la plupart du temps, pour un mode de pensée incite à choisir tel ou tel autre modèle d'évaluation. Par exemple, parler d'évaluation située à propos de la pratique d'accompagnement, ce n'est pas chercher à situer l'évaluation dans la pratique d'accompagnement : elle y est partout, dans l'activité de l'accompagnateur, en tant que processus d'intelligibilité, sous la forme de la « réflexivité », comme dans tous les métiers de l'éducation, les « métiers de l'humain » (Cifali, 1994) ou des « ressources humaines » (Vial & Mencacci, 2007). L'évaluation située, comme les autres modèles, implique d'adhérer à certaines théories, à certains des concepts spécifiques qui la constituent comme modèle et donnent une version de la pratique de l'accompagnement qu'un autre modèle ne donnera pas. A partir de références inédites jusque-là dans l'évaluation en éducation, diverses adhésions sont repérables : à la dialectique post moderne qui vise à assumer le lien de contradiction (Ardoino & De Perreti, 1998, Changeux & Ricoeur, 1998), à la phénoménologie (Vermersch, 2004), à la psychanalyse (Giust-Desprairies, 2003), à l'herméneutique (Ricoeur, 1986). Et l'évaluation modélisée dans la systémique utilisera, elle, pour penser l'accompagnement d'autres théories et arrivera à se donner d'autres principes pour agir.

Le modèle est l'application d'un ensemble de théorisations souvent implicites pour penser l'objet qui va dicter des principes d'action pour se tenir dans la pratique. En ce sens, tout modèle prescrit non pas d'abord ce qu'il faut faire mais les éléments qu'il faut prendre en compte, pour concevoir l'objet, la pratique. Différencier le modèle et l'objet, c'est installer une distance entre soi et l'objet qui permet le choix du modèle en fonction du projet qu'on porte et non plus seulement à partir d'une préférence personnelle : c'est le rôle de la formation à l'évaluation.

Interprétation des résultats : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane

Les modes de pensée nous permettent d'identifier chez les praticiens une autre épistémologie que celle que l'on prête d'habitude aux chercheurs. On connaît l'existence et l'importance des savoirs « profanes » : « Du seul fait de vivre dans une société, toute personne a acquis du savoir sur cette société, aussi bien que sur elle-même. Ce savoir peut prendre différentes formes : il peut apparaître spontané, quasiment inconscient de lui-même, 'insu' en quelque sorte, ou, au contraire, il peut avoir fait l'objet d'élaborations. Il peut être plus ou moins explicite, plus ou moins cohérent, plus ou moins pertinent. C'est dire que nous prenons ici le terme de *savoir* dans son acception la plus large. C'est en effet à partir de ce savoir que l'être humain se repère dans la société, dans la vie, et se confronte perpétuellement à des problèmes de valeurs et de sens. Il existe d'autre part, dans notre société, des 'savoirs savants', ceux qui sont élaborés par des professionnels, payés pour produire des connaissances sur l'homme et la société. Ces savoirs puisent leur légitimation dans l'organisation de 'cités scientifiques' où un contrôle collectif s'exerce sur la production de ces connaissances. En raison de la force d'autorité détenue par ces savoirs savants, nous nommerons les premiers, ceux du citoyen ordinaire, des 'savoirs profanes'. » (Feldman, & Le Grand, 1996). Le praticien, avant d'avoir des modèles construits pour lire sa pratique, a des savoirs profanes, sous forme de schèmes, de modes, de registres, etc.

Si l'épistémologie est non pas seulement un domaine de la philosophie des sciences où se jouent les débats des savoirs savants (tradition francophone), mais le positionnement sur ce qu'est la connaissance, et donc ce à quoi le sujet donne statut de savoir (tradition anglophone) ; ces savoirs profanes peuvent aussi être regardés comme organisés dans des « architectures » (Pastré, 1999) ou des « constellations » (Barbier, 1996) qui leur confèrent alors le statut d'éléments appartenant à une épistémologie profane, puisque le sujet les vit comme étant de l'ordre du su, du vrai. Ils sont souvent appelés, ce qui peut être ambigu, « savoirs de l'action » (Verгдаud, G. 1996, Barbier, 1996), comme

si leur origine était l'action (on risque alors de les confondre avec les habiletés, avec l'intelligence pratique, Vignaux, 2003), alors qu'à l'évidence leur origine est sociale. Mais en revanche, ils servent bien l'action « crue bonne », sans passer par un quelconque processus de prise de décision rationnelle : ils s'imposent au sujet, comme des évidences. Les modes de pensée élus par les sujets relèvent d'un savoir profane chez eux ; quand ils sont construits et donnés à voir comme organisateurs des modèles d'évaluations, ils entrent dans les savoirs savants. Former à l'évaluation accompagne ce passage et la distanciation qu'il occasionne.

Comme Feldman et Le Grand, « nous considérons *a priori* que savoirs profanes et savoirs savants ont chacun leurs propres légitimités, leurs propres limites, voire leurs propres erreurs et points aveugles. Cette position nous paraît particulièrement importante quand il s'agit de savoirs portant sur l'homme et la société : chacun a droit à ce savoir qui lui permet de se repérer dans la société où il vit. D'autre part, tout savoir savant portant sur l'homme et la société a des retombées sur chacun, directement ou à plus long terme. Il est donc essentiel de reconnaître que la dotation de sens n'appartient pas qu'au seul chercheur et que celui de toute personne a une validité et une autonomie qui ne saurait se confondre avec celle "en dernière instance" du premier. »

D'autant plus qu'on peut aussi détecter chez les chercheurs cette même épistémologie profane qui se donne à voir sous la forme d'engouement pour un modèle plutôt qu'un autre, ou dans le rejet sans argument d'un modèle qui n'est pas le sien. Tous les chercheurs ne font pas le lien entre leurs objets de recherche, leur méthodologie et les modes de pensée : modéliser est un processus, ce n'est pas une simple procédure. Et comme tous les processus, il se vit ; il permet de penser. Il s'analyse après coup, quand il faut argumenter du résultat trouvé, quand il faut expliciter ce qu'on dit parce que l'autre ne comprend pas d'où on parle... Le processus se condense au grès de l'avancée du travail : il ne se restitue pas. La modélisation est un processus heuristique fait de méandres, de retours en arrière. La trajectoire n'y est pas de mise. Dans le contexte de la recherche, le concept pragmatique identifié (comme celui de « mode de pensée ») rassemble en lui tout le travail du processus. Les savoirs profanes intériorisés fonctionnent de façon idéologique tant qu'il n'y a pas eu de formation à l'identification de l'ensemble des modèles d'évaluation.

Comprendre d'où parle l'autre, c'est identifier la modélisation qu'il a faite et accepter que les modèles existants soient incompatibles, hétérogènes entre eux, puisqu'à un moment « t » d'une histoire existent plusieurs modélisations toutes utilisées. Chacune dit quelque chose de spécifique de l'objet, le modèle est, en ce sens, un point de vue. Alors la discussion scientifique ne peut pas invalider un modèle, tout dépend du projet que le sujet porte. Par exemple, l'évaluation comme mesure en éducation ne peut prétendre être la seule évaluation possible mais si on veut contrôler le rendement, déterminer des effets et identifier des causes, si on pense l'évaluation depuis le mode de pensée du déterminisme, c'est le modèle le plus adéquat. Ce n'est pas le plus valide en soi, tout dépend de ce qu'on veut faire en évaluant. Le projet d'évaluer et ses variations, permet de rendre légitime plusieurs modélisations et de débattre de leur utilité pour mieux comprendre les pratiques. Encore faut-il faire le deuil d'un modèle englobant tous les modèles et donnant une version unique de l'évaluation en éducation¹. Se forcer à expliciter ses cadres de pensée et l'ancrage théorique est donc utile. Pour autant, ce n'est pas restituer l'authentique d'un trajet, le processus est trop labile, c'est bien reconstruire une fiction. La modélisation est une aventure, on ne peut rationnellement en communiquer que des photos.

Le modèle en sciences humaines n'est pas une maquette sur laquelle on peut faire des expérimentations parce que l'objet, lui, ne serait pas (ou pas aussi facilement) manipulable, comme dans les sciences de la nature. Nos objets sont des pratiques et non pas des substances. Il s'agit d'un modèle dit conceptuel, porté par des sujets qui, s'il est identifié à partir d'une ou de plusieurs théories élues, permet de se donner des principes d'actions d'où vont dériver des dispositifs types. Le modèle sert de cadre préconstruit et il conceptualise la pratique qu'il organise, qu'il crée. La modélisation de l'évaluation dépend des modes de pensée que l'évaluateur porte et qui dictent des

¹ Penser l'évaluation en éducation implique de mettre hors champ :

- L'évaluation des objets fabriqués dans le monde industriel, où l'on donne la primauté aux procédures quand la sécurité est confondue avec la qualité et qu'on multiplie les contrôles techniques.
- L'évaluation dans la finance internationale où sous l'effet de la mondialisation, on impose un modèle de la mesure des coûts, une surveillance des mises en actes des politiques publiques, par des standards indiscutables appelés « normes ».
- L'évaluation médicale qui est un décalque de la méthode expérimentale, pour traiter les symptômes, où il s'agit de faire la preuve de l'efficacité du traitement.
- Ces trois types d'évaluation obéissent à d'autres impératifs que l'évaluation en éducation.

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

objets à prendre en compte. Le modèle est un patron, un gabarit, un mimétisme, une mise en forme de la pensée, un formatage. D'autant plus que les promoteurs des dispositifs eux-mêmes n'ont pas un savoir exhaustif sur les théories auxquelles ils se réfèrent (souvent sans le dire expressément) et n'en ont gardé qu'un trait ou deux qui leur a « parlé ». Le mode de pensée auquel l'évaluateur se réfère y compris sans le savoir, n'est la plupart du temps pas travaillé, il est vécu comme vrai. A partir d'un mode de pensée, le sujet invente un ensemble d'objets et des procédures qui caractérisent sa pratique et permettent de la modéliser. Le modèle est davantage qu'un angle de prise de vue sur l'objet étudié, c'est une mise en forme qui dépend du mode de pensée préféré, cette « conceptualisation tacite, en acte dans le langage ordinaire » (Clot, 1998, p.148). Parler, par exemple, de la pratique de l'accompagnement pourrait inclure, ne serait-ce que par « hygiène scientifique », de dire à partir de quel mode de pensée on en parle et dans quel modèle de l'évaluation. Le mode de pensée influence le choix d'un modèle de l'évaluation, il est un élément organisateur de la pratique, un analyseur qui permet de donner sa place à une épistémologie profane.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 129-156). Berne : Peter Lang.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. (2007). L'articulation dispositif/situation. *Questions vives*, 8, 17-22.
- Ardoino, J. & De Perreti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barbier, J.-M. (Éd.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bonniol, J.-J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse de doctorat en Lettres et Sciences humaines, Université de Bordeaux.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Castoriadis, C. (1993). Complexité, magmas, histoire. In M. Amiot, I. Billard & L. Brams (Éd.), *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel* (pp. 55-73). Paris : Seuil.
- Changeux, J.-P. & Ricœur, P. (1998). *Ce qui nous fait penser : la nature et la règle*. Paris : Odile Jacob.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (Éd.). (2006). *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Nancy : INRA éditions.
- De Landsheere, V. & de Landsheere, G. (1982). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demailly, L. (2009). Fortune et ambiguïtés de l'accompagnement. *Empan*, 74, 21-28.
- Deruaz, A.-M. (1992). L'évaluation formatrice, source de motivation. *Les cahiers pédagogiques*, 300, 39.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Eymard, C., Vial, M. & Thuilier, O. (2011). *Le travail de fin d'études. S'initier à la recherche en soins infirmiers*. Paris : Lamarre.
- Feldman, J. & Le Grand, J.-L. (1996). Savoirs savants, savoirs profanes. In J. Feldman, J.-C. Filloux, B.-P. Lécuyer, M. Slez & M. Vicente (Éd.),

- Éthique, épistémologie et sciences de l'homme* (pp. 89-105). Paris : L'Harmattan.
- Ferry, G. (1970). *La pratique du travail en groupe*. Paris : Dunod.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Genthon, M. (1983). *Évaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en œuvre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence Aix-Marseille I.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Graugnard, G. & Heeren, N. (1999). *Guide méthodologique : l'évaluation de l'impact*. Lyon : F3E CIEDEL.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : Édition sociale française.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lenoir, H. (2006). *Mesure d'impacts des dispositifs publics de formation*. Communication présentée à la 8^e biennale de l'éducation, INRP et Écoles Normales Supérieures, Lyon.
- Lerbet-Sérini, F. (1999). *Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement*. *L'année de la recherche en éducation*, 145-177.
- Mencacci, N. & Vial, M. (2009). *L'autoévaluation des pratiques professionnelles à travers l'usage du portfolio au second degré du scolaire*. Communication présentée au 21^e colloque de l'ADMEE-Europe, Université catholique de Louvain.
- Mottier Lopez, L. (2006). *Évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale*. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 82-89). Paris : L'Harmattan.
- Nunziati, G. (1990). *Les objectifs d'une formation à/par l'évaluation formatrice*. *Les cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.
- Pastré, P. (1999). *La conceptualisation dans l'action : bilan et perspectives*. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2011). *Accompagner des étudiants*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*. Paris : Seuil.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation de l'entreprise*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (2004). *Aide à l'explicitation et retour réflexif*. *Éducation permanente*, 160, 71-80.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

MICHEL VIAL

- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, méthodes, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. & Thuilier, O. (2003). *L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital*. Paris : Lamarre.
- Vignaux, G. (2003). La ruse, intelligence pratique. *Sciences humaines*, 137, 32-35.

Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. *Raisons éducatives*, 16, 131-146.

**Raisons
éducatives**

LUCIE MOTTIER LOPEZ,
GÉRARD FIGARI (ÉDs)

Modélisations de l'évaluation en éducation

Questionnements épistémologiques

2012