

L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problématiques identitaires.

Michel Vial¹

Résumé

La formation à l'évaluation est une entreprise difficile parce qu'elle touche aux convictions, aux « épistémologies profanes » et donc aux dynamiques identitaires. Un travail sur soi d'ordre épistémologique (savoir d'où on parle) est nécessaire quand on a accepté que les attitudes de l'évaluateur dépendent d'ingrédients culturels acquis, au titre desquels le concept pragmatique de « paradigme profane » développé dans ce texte, occupe une place centrale.

¹ Professeur des universités, Aix-Marseille 1 Université, UMR ADEF P3, michel.vial@univ-amu.fr

Ce texte est un bilan des recherches effectuées sur le concept de paradigme et ses effets dans le comportement de l'évaluateur en éducation.

Le propos sera donc d'abord situé dans le champ des ressources humaines : non pas seulement du scolaire mais dans la relation éducative. Il sera explicité ensuite ce que paradigme peut vouloir dire en évaluation. Enfin il sera pointé les problématiques que ce concept déclenche chez les évaluateurs. La formation à l'évaluation s'avère être une entreprise difficile, en ce sens qu'elle touche aux dynamiques identitaires.

1. L'évaluation en éducation

Si on fait un bilan des recherches sur l'évaluation en éducation, on peut dire aujourd'hui que l'évaluation n'est plus réductible au scolaire ; elle n'est pas la seule mesure des acquis ; elle n'est pas réductible à la vérification des savoirs, ni à la pratique de la notation. Elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés «bilans, tests, épreuves». Nous parlons bien de l'évaluation en éducation, qui institue une relation éducative entre les 'évaluants' (tous ceux qui prennent part à un dispositif d'évaluation), que ce soit dans le monde scolaire, en entreprise, dans les soins infirmiers ou dans les institutions publiques.

Dans ce contexte, on peut attendre quatre bénéfices avouables d'une évaluation en éducation, quatre apprentissages :

- un apprentissage *cognitif* : évaluer, c'est produire des connaissances sur l'objet d'évaluation,
- un apprentissage *instrumental* : évaluer, c'est construire des stratégies d'amélioration ou du changement,

- un apprentissage de *l'orientation* : évaluer, c'est proposer une visée, une politique pour l'organisation (l'institution, le service, la classe),
- un apprentissage de la *professionnalisation* des acteurs : évaluer, c'est se repérer dans sa pratique et être réflexif, autonome et responsable.

Education n'est pas ici synonyme de scolaire. L'école n'est pas le seul lieu où l'éducation se fait : la famille d'abord et d'autres secteurs professionnels s'y consacrent (Vial, 2010)... L'évaluation en éducation est une modalité de la relation éducative, dans un champ appelé les ressources humaines.

Parler de ressources humaines ici n'est pas désigner un stock de ressources naturelles dans lequel on puise à volonté et selon ses propres besoins, dont on use et que l'on « gère » pour en profiter. L'évaluation ne peut y être réduite à « estimer la capacité des salariés à atteindre les objectifs qui leur sont assignés » (Site <http://fr.wikipedia.org>). C'est confondre le poste de direction des ressources humaines et le champ social du même nom. 'Ressources humaines' désigne l'ensemble des métiers de la relation humaine. C'est dire que ceux-là avec qui on travaille, ont des ressources *parce que ce* sont des humains, des ressources incomparables aux ressources de la nature – et que sans eux, rien ne se ferait. Ils sont l'entreprise qu'ils servent.

Et servir ici ne veut pas dire « être au service de », donc être le domestique, l'inférieur, le serviteur du XIX^e siècle, assujéti par nature et par condition aux races supérieures des chefs ou des clients qu'il doit satisfaire. Servir veut dire ici participer à un projet, un idéal, une entreprise humaine, une aventure. Autrement dit, on ne demande pas aux dits « manageurs » d'y croire, ni de s'y croire, mais de gouverner... des humains et de ne pas se contenter de les gérer comme des marchandises.

L'évaluation est une pratique greffée sur une autre pratique (par exemple l'enseignement, l'intervention sociale, le soin, la formation etc...) et elle s'en distingue par un *travail des critères*, une convocation ou une organisation *d'un débat de valeurs* qui traduit le désir de rendre compte ou de rendre intelligible ce que l'on fait. Evaluer implique d'établir un dispositif qui n'est pas mécanique, technique, algorithmique, malgré tous les efforts méthodologiques. C'est une *rencontre* (plus ou moins contrôlée selon le projet d'évaluation que l'on porte, selon que l'on est en posture d'expert conseil ou d'accompagnement). Une rencontre où les émotions et les projections sont inévitables. C'est dire que l'évaluation est comme la relation humaine dont elle est une modalité particulière : « porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses » (Cifali, M. 1994, p.249). Même l'expert qui s'abrite derrière son objectivité et sa neutralité rationnelle n'y échappe pas, sauf à s'aveugler sur son désir de maîtrise et de toute puissance. C'est dire que l'évaluation n'est pas réductible au contrôle.

L'évaluation en éducation travaille le rapport au savoir (Charlot, 1996 - Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). On ne réduit plus le savoir aujourd'hui au savoir objectivé qui est dans les livres et relève des théories de l'apprentissage : le savoir patrimonial, dont on hérite, qui était là avant et que l'on acquiert dans le versant instruction de la relation éducative. Dans le versant maturation de la relation éducative sont en priorité travaillés les savoirs que l'on a sans le savoir (le savoir insu, informel) et le savoir qui s'éprouve, le savoir expérientiel. En rester à l'instruction, c'est être dans le pilotage de l'autre. S'intéresser à l'appropriation des savoirs, c'est entrer dans l'accompagnement pour la maturation. Ce qui correspond exactement à la distinction (et non pas l'opposition) entre le contrôle comme vérification de l'acquis et le reste de l'évaluation comme interprétation de la valeur de ce qui est

fait (Ardoino, Berger, 1986). On retrouve ici la dialectique entre « imposer un objectif assorti de sa trajectoire » et « faire en sorte que l'accompagné fasse son chemin ». Avec la difficulté qu'on connaît : « parce que l'éducation se déploie dans la tension d'une contradiction, il est constamment et toujours tentant de réduire les contraires, en les niant ou en les déniaient, et en rendant absolue une des deux finalités au détriment de l'autre. » (Beillerot, 1998, p.86).

Donc penser l'évaluation en éducation implique de mettre hors champ :

- L'évaluation des objets fabriqués dans le monde industriel où l'on donne primat aux procédures quand la sécurité est confondue avec 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. Ce qui n'exclut pas qu'elles puissent avoir des liens, mais « il n'existe de rapport qu'entre des termes radicalement distincts » (Sauret. 1995, p.30).

2. Zoom sur le concept de paradigme en évaluation

Dans ce contexte, justement, d'une relation éducative dans les métiers des ressources humaines, à quels impératifs obéit l'évaluateur ? A un ensemble d'ingrédients culturels acquis au hasard de la vie et de la formation, qui définissent son positionnement épistémologique et agissent comme des surnormes déterminant ses choix dans les modèles et les dispositifs d'évaluation existant. C'est le résultat des

recherches que j'ai effectuées pendant plus de dix ans (Vial, 1997, 2000, 2001, 2003, 2007, 2010). Pour les identifier, il m'a fallu passer par une exégèse de textes sur l'évaluation et de textes compte rendus d'évaluations ; faire des entretiens avec des concepteurs de dispositifs, des entretiens avec des responsables d'évaluations et des entretiens avec des évalués. Et puisqu'il a été nécessaire de les nommer, ces ingrédients de la posture d'évaluateur sont devenus les concepts de :

- '*registre de pensée*' ,
- '*modes de pensée*' (terme emprunté à Dufour, 1996),
- de '*logique d'action*' , (terme utilisé en sociologie : Bernoux, Herreros, 2000),
- de *paradigme profane* que nous allons développer ici (inspiré par 'les savoirs profanes' (Feldman, Le Grand, 1996)
- et de *vision du monde*, qui existait.

Ces 'concepts de l'évaluant' forment système, sont interdépendants. Le tout constituant l'essentiel du processus de référenciation : cette convocation de références pour prendre un certain regard, un angle de prise de vue, en privilégiant certains savoirs sur un objet pour pouvoir en parler.

Je vais m'attacher ici à « paradigme profane ». C'est Jacques Ardoino qui le premier en éducation à propos de l'évaluation attirât l'attention sur ce concept, faisant le lien avec la pensée d'Héraclite d'Ephèse pour l'évaluation et de Parménide pour le contrôle : « Tout comme chez les grammairiens, le paradigme est la 'loi', la 'raison' d'une déclinaison ou d'une conjugaison, le paradigme est, scientifiquement parlant, *le noyau de principes et d'hypothèses fondamentaux* déclinant et conjuguant les phénomènes d'un 'épistémé' donné. Les méthodologies en seront la traduction opératoire » (Ardoino et Berger, 1989, p.219).

Le paradigme est : "Un ensemble de croyances, de conceptions, de valeurs, c'est le modèle conceptuel dont dérivent tous les discours de celui qui en fait son système explicatif » (Berbaum, 1982, p.43) ou : « Je dirai que je

conçois le paradigme comme le type de relations institué entre quelques catégories ou notions maîtresses, et qui gouverne les discours, pensées et théories lui obéissant» (Morin, 1986, p.82).

Dans la tradition occidentale, deux paradigmes sont inculqués que l'on peut désigner par des étiquettes différentes :

- *l'instrumental et le symbolique* (Riffault, 2002, p.34) : « distinguer deux grandes modalités d'activité de l'esprit tournés vers la connaissance : une modalité qu'on peut dire 'instrumentale', celle qui vise les résultats produits dans l'agir ; dans ce cas, il s'agit de connaître en vue d'une plus grande efficacité de l'action ; une modalité qu'on peut dire 'symbolique' consistant principalement à ouvrir les fenêtres sur le monde, à mettre des mots sur les choses, à leur attribuer des significations, à les échanger et ainsi les intégrer dans l'univers humain en tant qu'univers du sens.», ou

- *l'expertise et l'incertitude* (Saint-Arnaud, 2001) : l'expertise, c'est quand l'acteur s'appuie sur le savoir homologué (théories, concepts, modèles, grilles d'analyse, etc...) pour expliquer ce qui se passe dans une interaction et planifier son action. Il cherche à modifier son action en fonction des prescriptions de ce savoir. En expliquant son action, il est persuadé de mieux transmettre son expérience. Il ne remet jamais en question la possibilité de contrôler la situation où il se trouve à partir du savoir homologué. Il réduit chaque situation à ce qu'il connaît (à ce qui est contrôlable). Alors que dans le paradigme de l'incertitude, l'acteur s'appuie sur ce qu'il y a d'unique et d'incertain dans chaque interaction pour s'autoréguler dans l'action. Cela suppose d'accepter de vivre un processus par essai et erreurs. L'erreur est anticipée comme inévitable en raison des limites inhérentes au savoir homologué. Il faut anticiper et utiliser l'imprévisible. La réaction subjective, l'affect est plus rapide que toute analyse rationnelle. L'intelligence des émotions, l'intuition y sont valorisées.

- *l'individualisme et le holisme* (Callié, 2000, pp. 124-129) : « L'individualisme (méthodologique) prétend faire dériver

toutes les actions, règles ou institutions des calculs, plus ou moins conscients et rationnels ; effectués par les individus, posés comme seuls réels. Le holisme (...) pose au contraire que l'action des individus (ou groupes, classes, ordres...) ne fait qu'exprimer ou actualiser une totalité a priori, qui lui pré-existe, et qui apparaît à son tour comme seule réelle ».

L'usage petit à petit a stabilisé deux mots étiquettes pour les désigner : 'paradigme mécaniste' et 'paradigme biologiste'. D'un côté, l'homme est maître de l'outil, le monde est un moteur, le réel existe et se saisit par des procédures adaptées dites scientifiques, l'univocité est possible. De l'autre côté, règnent la poésie, l'évanescent, l'insaisissable, l'émergent, l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au monde. Mais peu importe le mot-étiquette dont on se sert pour désigner une lignée paradigmatique : le propre d'un paradigme, c'est que *n'importe quel mot de l'échelle peut à son tour devenir le mot pour désigner l'ensemble*. C'est l'attitude propre à chacune des lignées (puisque tout paradigme « fait ligne » entre ses notions) qu'il importe de reconnaître (et d'abord en soi). Les éléments tiennent les uns aux autres, de telle manière qu'entrer par l'un, c'est avoir à faire *avec tous les autres de la même lignée*. C'est ce type particulier de lien, qui n'est pas hiérarchique mais celui d'une filiation (d'où l'idée de « lignée »), que la notion de paradigme permet de signifier : comme en linguistique, le paradigme est une déclinaison.

La tradition anthropologique occidentale permet de n'identifier que deux grands types d'attitudes devant le 'réel', n'en déplaisent aux partisans de la pensée ternaire ou du triangle (il y a bien, en revanche 'tresse des paradigmes' : le sujet est le troisième brin). D'un côté, le « paradigme analytique et déterministe institutionnel (qui) ne pouvait tolérer la complexité que comme un substitut distingué de la complication » (Le Moigne, 1984, p. 50). De l'autre, le paradigme du Vivant, qui survalorise l'impression globale et rejette en arrière fond l'analyse des parties. On a donc « deux

ensembles épistémologiques respectivement cohérents mais pourtant irréductibles l'un à l'autre. » (Ardoino, de Peretti, 1998, p. 25), qui sont bien évidemment en tension, ou que l'on met en tension si on les dialectise.

La symétrie entre ces deux attitudes donne lieu à des « constellations sémantiques » (Ardoino, de Peretti, 1998, p. 25), des lignées, qui sont alimentées par des idées générales que les gens ont sans trop savoir pourquoi et sur lesquelles ils fonctionnent à l'évidence, entre croyances et opinions. Du côté du mécanique, on croit volontiers à la nature humaine qui postule que l'homme est définissable par des caractères permanents, éternellement vrais, hors du temps. Tandis que de l'autre côté, on adhère volontiers au personalisme, et on fait l'apologie du vécu et du ressenti dans un cosmos où règnent les *énergies* et où on postule que n'existent que des passages éphémères, que nous sommes en changement, en éternel devenir. « Il y a d'un côté ce qui est immuable, de l'autre ce qui est passager ; d'un côté ce qui est un, de l'autre ce qui est multiple ; d'un côté ce qui est intelligible, de l'autre ce qui est sensible. Bref, il y a le monde humain du devenir où rien n'est sûr, où tout passe, où tout est éphémère, où il n'y a pas de calcul exact, comme disait Kyoré, le monde de l'à peu près ; et puis il y a le monde des mathématiciens, des philosophes qui essaient de définir des essences immuables : l'un, l'être, l'absolu s'opposant au relatif » (Vernant, 1999, p. 70).

Alors, *la pensée rationalisante*, logique, la pensée dite formelle, analytique, avec ses principes d'identité, de tiers exclus et de non-contradiction et le positivisme qui en découle, caractérise un certain type d'évaluateur 'rigoureux', qui survalorise l'analyse et la distanciation experte, et va s'opposer à celui qui fonctionne dans la pensée du mythe, et qui revendique le relationnel, le qualitatif : les paradigmes sont en lien direct avec les deux logiques d'action en évaluation : le contrôle (le guidage, le conseil) et l'accompagnement.

On a donc en occident des idées générales, des règles de pensée, des symboles qui alimentent ces deux types d'attitudes. L'évaluateur penche vers le cristal ou vers la fumée (selon le titre d'Atlan, 1979), la fermeture ou l'ouverture du sens (selon les termes d'Edgar Morin, 1981). Le sujet considère comme évident, soit le presque rien de la taxonomie systématique, soit le n'importe quoi du sens proliférant. Ce sont des investissements symboliques du sujet évaluant, des schèmes sociaux flottants (Berthelot, 1990) : il s'agit "d'un dualisme de référents", et non pas de substances. C'est « une dualité sémantique exprimant une dualité de perspectives », « deux perspectives hétérogènes : non réductibles l'une à l'autre, non dérivables l'une de l'autre » (Ricoeur, 1998). Une longue tradition appuie cette dualité dynamique : on peut se rapporter aux courants principaux de la pensée esthétique que Brandi a distingués (1989), aux deux traditions scientifiques exposées par Pourtois et Desmet (1988) ou par Capra (1983)... Au paradigme mécaniciste correspond le « savoir-épistémè » de Lerbet (1984) et au paradigme biologiste son « savoir-gnose ». Ainsi la « discipline épistémique » de Schwartz (2000), qu'il oppose et articule à « la discipline ergologique »...

Dufour, quant à lui, signale que « lorsqu'on considère le savoir non plus sous le rapport de son usage externe mais sous celui de sa cohérence épistémologique, il apparaît tout de suite qu'à l'intérieur de ce qu'on appelait tout uniment 'le savoir', il existe une irréductible fracture. [...] A la place de cette unité, on trouve une division dont je m'empresse de dire qu'elle n'est pas neuve, loin de là, puisqu'elle traverse l'histoire de la pensée depuis l'établissement des sociétés démocratiques. Les premières sociétés démocratiques de la Grèce du V^e siècle de notre ère se sont en effet construites à partir de la différenciation de deux modes de penser, de deux formes de savoirs, impliquant des modalités différentes d'être-soi et d'être-ensemble, qu'on identifie très classiquement sous le nom de mythos d'un côté et de logos de

l'autre. [...]. Il existe en somme deux grandes modalités de discours : l'une renvoie au monde du mythe et de la croyance et l'autre au monde de la vérification, de l'expérimentation et de la démonstration. » (Dufour, 1996).

Ces deux paradigmes prennent une tournure particulière en éducation, que Beillerot partage ainsi : "En Occident, le mythe de l'éducation s'est enrichi de l'évolution des connaissances et des savoirs ; non tant la connaissance de soi-même comme dans d'autres cultures, mais la connaissance des autres et de la nature. Il s'agit moins de la formation morale et intellectuelle de soi, dans une conquête cosmique de la sagesse, que de l'éducation des autres. Pour survivre et moins souffrir, l'Occident choisit la maîtrise, y compris bien sûr celle des autres hommes, plutôt que le stoïcisme. Certes, il y a toujours eu une autre tradition, minoritaire, celle d'assumer l'état des choses et en particulier la souffrance [...]. Les spiritualités diverses renvoient le sujet à lui-même et la rationalité moderne à la transformation du monde. » (Beillerot, 1998, pp. 30 - 31).

En évaluation ces deux paradigmes dessinent deux mondes : celui des évaluateurs inscrits dans le paradigme mécaniciste : « La conception mécaniste correspond à une explication du complexe par le simple, à une réduction des phénomènes à un ensemble d'événements élémentaires. La composition des événements élémentaires serait essentiellement additive ; il y aurait juxtaposition des éléments simples. Le déterminisme régissant les faits que l'on observe serait essentiellement de type logique. A une telle conception correspond, du point de vue de la recherche, un recueil des données selon une démarche analytique en fonction d'un découpage logique de la réalité » (Berbaum, 1982, p. 43). Et celui des évaluateurs inscrits dans le paradigme du biologisme : le monde est incertain, plein de bruits et de fureurs, d'énergies ; l'homme est soumis aux forces de la vie, aux flux, aux dynamiques. Il doit ruser pour survivre, avoir des stratégies (et non pas des calculs). Convivialité, écoute de l'autre, partage : l'homme

est un parmi d'autres. Il privilégie les traces et leurs interprétations, les synthèses, l'appréhension globale. La compréhension par la clinique est revendiquée.

Les paradigmes ne sont pas des savoirs transmis, appris (comme de considérer la terre ronde et non plus plate) mais des choses sues, ressenties. Ce ne sont pas des savoirs objectivables mais des matrices de mobiles, des certitudes. Les repères invoqués ne sont pas issus d'une solide culture dans les champs de savoirs experts mais des reliquats plus ou moins idéologiques qui se rattachent à des bribes de savoirs approximatifs amalgamés sous la forme d'évidences. Ce ne sont pas des savoirs savants, ce sont des paradigmes profanes.

Il s'agit bien d'une « conceptualisation tacite, en acte dans le langage ordinaire » (Clot, 1998, p148) : ces allant de soi, ces « théories, souvent implicites, inconscientes, ou même contradictoires » (Sainsaulieu, 1987, p.18) avec lesquelles nous fonctionnons. Les paradigmes sont l'utilisation de théories profanes, depuis des « épistémologies ordinaires », des modélisations implicites, insues mais incarnées, saturées d'investissements symboliques forts. Et non pas des paradigmes « scientifiques » qui sont, eux, des programmes de recherche (Kuhn, 1972). Vouloir saisir la réalité par des procédures rationnelles de contrôle ou l'approcher avec un appareil clinique pour comprendre, sont deux attitudes de l'évaluateur révélatrices d'un système de références, qui dépendent de choix profonds, trop souvent insus, et que la formation à l'évaluation permet d'élucider.

3. Problématiques

Le paradigme n'est pas, sauf rares exceptions de travail épistémologique, directement nommé, il constitue les fondations du sujet évaluant, qu'il faut mettre au jour à partir d'indices, de symptômes, de signes : apparaissent au détour d'une phrase l'un ou l'autre des repères de la lignée

paradigmatique élue, valorisée par l'auteur ou le déni de l'autre brin, refoulé, déprécié. Car les paradigmes se repoussent la plupart du temps (ils sont antagonistes), le sujet est pris dans *un conflit paradigmatique*. Ce qui peut donner des attitudes intransigeantes, entre partisans du contrôle, de la démarche instrumentée et ceux qui revendiquent l'évaluation du sens de ce qui se fait. Le positionnement paradigmatique pacifié ne peut être que le résultat espéré d'une formation à l'évaluation.

Les évaluateurs qui arrivent parfaitement à refouler une des lignées sont rares. Tel fêru de statistique refusera de passer sous une échelle, on le sait. Et tel inconditionnel de l'empathie ne concevra (par exemple pour refuser de faire des évaluations) l'autoévaluation que par le moyen des "grilles d'évaluation pour mesurer le changement", sans s'apercevoir de l'incohérence. Nous sommes plutôt dans l'un ou plutôt dans l'autre de ces deux paradigmes. Et c'est souvent sur le mode de la mauvaise foi ou du déni. C'est dire combien ces deux paradigmes nagent dans *l'imaginaire*.

Certains évaluateurs ont cru qu'il fallait choisir et survaloriser l'un des fils au détriment de l'autre. D'autres évaluateurs oscillent entre les deux dans des dilemmes difficiles, n'étant jamais à l'aise nulle part, et d'autres espèrent mettre en harmonie les termes du conflit paradigmatique, au risque de tuer la dynamique. Rares sont ceux qui utilisent, selon le projet d'évaluation qu'ils portent, les deux conceptions.

Alors, évaluer en éducation demande une formation qui ne peut pas être qu'instrumentale, le temps d'un travail sur soi et de soi, un travail épistémologique (Vial, 2005).

Conclusion

La conception de l'évaluation dépend de savoirs profanes, parmi lesquels la notion de paradigme est particulièrement tenace : selon le paradigme privilégié (mécaniciste ou

biologiste), l'évaluateur est conduit à mésestimer, soit la promotion des possibles, soit le contrôle.

Sans un travail sur soi que la formation initie, « nous connaissons ces duels entre deux éléments. Il s'agit de l'instruction et de l'éducation ; du savoir et de relation ; de la raison et de l'intuition ; de la technique et de l'amour ; du social et du sujet individuel ; de l'intellect et du cœur... Ils émanent de deux antagonismes plus fondamentaux : cœur et raison ; sujet et social. Tantôt l'un, tantôt l'autre rêve de s'imposer. Nous aboutissons sûrement à une impasse : puisqu'il y a simplification de la réalité, il ne peut résulter de gagnant définitif. Un jour ou l'autre, l'adversaire refait surface et l'emporte. » (Cifali, 1994, p.256). Faire un travail sur soi, c'est trouver un moyen de sortir de l'opposition manichéenne entre les paradigmes profanes. Le travail épistémologique sur soi est une expérience de la réflexivité, une condition pour l'évaluation, une condition pour la professionnalisation. C'est d'abord et essentiellement, mettre au travail son système de références.

Références bibliographiques des textes cités

- Ardoino, J. Berger, G., (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour* n°107, p.120-127.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF.
- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée*. Paris, Seuil.
- Beillerot, J. (1998), *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF.

- Bernoux, P. & Herreros, G. (2000). Le changement dans les organisations : entre compromis et pouvoir, *Gestion* n°6, p.42-55.
- Berthelot, J.M. (1990). *L'intelligence du social*, Paris, PUF.
- Brandi, C. (1989). *Les deux voies de la critique*, Paris, Hazan.
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*, Paris, La découverte.
- Capra, F. (1983). *Le temps du changement*, Paris, Rocher.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris, la découverte.
- Dufour, D.R. (1996). « Les deux sujets de l'éducation », dans Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*, Paris, l'Harmattan, p.29-44.
- Feldman, J. & Le GrandParu, J-L. (1996). « Savoirs savants, savoirs profanes », In Feldman, J., Filloux, J.C., Lécuyer B.P., Slez, M., Vicente, M., *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, L'Harmattan, p.89-105.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Le Moigne, J.L. (1984). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris, PUF.
- Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt, UMFREO.
- Morin, E. (1977). *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris, Fayard, (1981).
- Morin, E. (1986). *La méthode*, tome 3, *la connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H., (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga.
- Ricoeur, P. (1998). *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*, dialogue avec Changeux, J-P., Paris, Odile Jacob.
- Riffault, J. (2002). Quelques préalables à l'étude des processus de référenciation théorique en travail social, *Vie sociale* n°2, p.27-36.

Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation de l'entreprise*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme, *Recherche et formation* n°36, p.17-27.

Sauret, J-M. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours, de l'intérêt de la psychanalyse*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail

Schwartz, Y. (2000). « Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia », dans Maggi, B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, p.33-68.

Site <http://fr.wikipedia.org>

Vernant, J-P. (1999). *La volonté de comprendre*, Paris, L'aube.

Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires, postface de JJ Bonniol*, Bruxelles, De Boeck Université.

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles, De Boeck Université, (2009).

Vial, M. (2005). *La formation par la recherche contribue-t-elle à une approche réflexive de l'évaluation ?* Conférence à la Journée professionnelle IFCS Montperrin, Aix-en-Provence (voir <http://www.michelvial.com>).

Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ? Analyses de pratiques*. (sous la dir. de) Paris, L'harmattan.

Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, de Boeck.