

L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'Education Le cas des théorisations de l'évaluation.

Résumé :

L'identification des modèles évite d'accrocher à celui qu'on utilise des valeurs absolues. Le modèle est un réglage de la pensée, il donne réalité à des objets qu'il permet d'étudier, il est situé au croisement entre les visions du monde et les "écoles" de recherche. Le modèle joue le rôle d'une surnorme que dissimulent les normes méthodologiques.

*

L'identification des paradigmes pour situer son discours est maintenant un fait établi, depuis les travaux d'Ardoino et de Berger¹. Dans le cadre d'une réflexion sur la recherche en Sciences de l'éducation, il a paru utile ici de s'interroger sur l'importance des modèles.

En effet, la non-distinction de ces "courants d'idées", qu'on utilise pourtant inmanquablement (dans une recherche en Sciences humaines au moins), conduit, y compris dans un même texte, à des glissements d'un modèle à l'autre. Ainsi le lecteur peut éviter des généralisations abusives en repérant les modèles de l'autre et soi-même, quand on communique une connaissance élaborée, peut éviter d'accrocher au modèle utilisé des valeurs absolues.

Il ne suffit pas de posséder une histoire des modèles, une nomenclature chronologiquement organisée, parce que la circulation des modèles d'un champ scientifique à l'autre, leur côtoiement, leur "récupérations"² des uns par les autres et leurs réapparition plus ou moins "renovés", rend difficile leur identification.

De plus, avec les idées de multiréférentialité³ et de complexité⁴, si on se permet la conjugaison de divers modèles au sein d'une même approche d'un objet de

¹ 1986 - 1989

² ainsi du modèle structuraliste inclu, comme si cela allait de soi, dans le modèle systémique

³ Ardoino, J., 1993

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

recherche, il devient crucial qu'ils soient repérés. Cet article se propose de caractériser le modèle ainsi que de décrire son évolution, en prenant pour exemple les théorisations⁵ de l'évaluation.

L'objet Modèle :

Il est usuel d'assimiler modèle à maquette, modèle réduit d'une réalité.⁶ La modélisation est alors un procédé de généralisation de résultats ou de prédiction d'événements.⁷ C'est la notion de *réglage*, commune à ces deux sens, qui permettra d'associer ici à modèle l'idée de "formatage", au sens où on "formate" un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte, ce qui consiste à déterminer sa mise en page. Penser dans un modèle, c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils apparentent les théorisations et les pratiques qui en découlent. En ce sens, le modèle est un patron, un gabarit, une mise en forme de la pensée.

L'axe paradigmatique .

- Théories et modèles :

Si on accepte de se figurer la communication des théorisations qui ont été élaborées dans un processus de recherche, comme un discours obéissant à l'articulation des deux axes (paradigmatique et syntagmatique⁸), on dira qu'on *s'insère* dans un modèle, si on a conscience de le choisir, ou qu'on *s'inscrit* dans un modèle, si on l'utilise sans le savoir ; alors qu'on *fait référence* à une théorie.

La théorie convainc et se propage par sa cohérence : sa puissance est organisée par la clôture de ses concepts : "*Toute théorie scientifique apparaît comme une axiomatique et le principe même de sa validité, de sa rigueur, est aussi celui de*

⁴ c'est-à-dire dans un projet d'articulation de dimensions contradictoires, antagonistes mais complémentaires, selon La méthode d'Edgar Morin, en utilisant les principes de la Pensée complexe.

⁵ le mot théorisation est pris ici dans son sens générique d'ensemble de discours théoriques

⁶ C'est le sens de "modèle mathématique d'un ensemble de faits".

⁷ "Faire tourner un modèle" désigne une méthode, un ensemble réglé de procédures de simulation d'un acte.

⁸ Si on se réfère à la linguistique, l'axe syntagmatique (des énoncés produits, des associations) croise l'axe paradigmatique (des déclinaisons possibles de chacun des éléments d'un énoncé, des substitutions) dans la théorie de la double articulation du langage. Le discours est ainsi le résultat de deux séries de contrôles simultanés : de cohérence syntagmatique et de pertinence paradigmatique.

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

son enfermement. " ⁹. Le modèle est plus proche de ce qu'on désigne quotidiennement par l'expression toute faite, de "courants de pensée".

En ce sens, on ne peut pas dire que l'évaluation n'a pas donné de Théorie. Il circule bien des théories de l'évaluation formative, encore qu'on désigne souvent par là une nébuleuse de préconisations apparentées à plusieurs modèles qu'on oublie de nommer. Ainsi a-t-on appelé "systémiques" des conceptions ¹⁰ qui relèvent bien davantage d'un modèle cybernétique parce que l'objet étudié y est conçu d'abord dans une économie entropique, la conformisation étant privilégiée au détriment du changement. Mais la différence aujourd'hui primordiale entre cybernétique et systémisme (notamment en ce qui concerne la régulation¹¹) ne l'était pas dans les années quatre-vingt : le modèle nécessite pour être clairement identifié, non seulement une vigilance particulière mais aussi du recul, un éloignement dans le temps.

La théorie ne supporte pas aussi facilement de telles imprécisions car elle est un cadre visible, un point d'appui qu'on se donne (une référence). Une théorie est, en principe, signée : il ne viendrait à personne l'idée d'y recourir sans citer l'auteur qui lui est attaché. Tandis que le modèle reste impersonnel, il dépasse ceux qui contribuent à le formaliser et à le divulguer.

Il n'est pas rare que, depuis un même modèle, plusieurs théories soient développées. Ainsi le modèle de la docimologie a-t-il donné des travaux (ceux de la docimologie expérimentale et prescriptive, ou docinomie et ceux de la psychologie de l'évaluation, ou doxologie), qu'on a tout intérêt à différencier parce que leurs programmes ne sont pas identiques, ils sont même conflictuels. La psychologie de l'évaluation scolaire ¹², par son souci de formaliser le fonctionnement interne de l'évaluateur, s'oppose à la docimologie expérimentale qui cherche à repérer les biais expliquant la différence de notation d'un correcteur à l'autre.

L'axe syntagmatique .

Procédures de recherche et syntagme de recherche :

Parce qu'il est plus profondément approprié que la théorie, qu'il fait corps en participant des *fondations* théoriques d'un discours, le modèle est souvent confondu (et

⁹ Ardoino, J., 1976 p. xv

¹⁰ Ainsi le syntagme de Linda Allal (1979) a-t-il été improprement qualifié de systémique.

¹¹ Vial, M. 1993

¹² Bonniol, J-J., 1981

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

d'autant plus quand il est occulté, quand on est agi par le modèle) avec ce qu'on peut appeler le "syntagme de recherche".

A un moment donné, pour une communauté scientifique donnée, s'installent des normes de méthode présentées comme évidentes ; pour faire preuve de tel ou tel grade, il faut savoir résoudre un certain nombre de problèmes (appelés "canoniques" s'ils existent des algorithmes fixes et imposés) et donc prouver que l'on possède une certaine "panoplie de procédures".

Le syntagme de recherche est le résultat de ce "moule épistémologique", cet ensemble d'*allant-de-soi*¹³ (le plus souvent) ou de règles, de procédures (explicites, plus rarement) qu'une discipline se donne et qui permet d'y déclarer qu'un discours est "scientifique". Le syntagme de recherche recouvre la notion de script, de schéma de montage qu'on a suivi. Dans la recherche dite traditionnelle, la lexie "procédures expérimentales" donne une image de l'idée de syntagme.¹⁴ Ainsi peut-on identifier le modèle de la métrie confondue avec l'évaluation, dans lequel on englobera deux syntagmes bien distincts : la psychométrie et l'édu-métrie¹⁵. En effet, ces deux syntagmes donnent la priorité aux procédures de contrôle de la validité des résultats, de leur fidélité et de leur généralité mais l'un par des tests censés mesurer l'intelligence, l'autre par des tests sensés mesurer l'acquisition scolaire.

Modèle et syntagme :

Dans ce contexte, il apparaît qu'on provoque la confusion quand on nomme modèle une discipline ou un secteur universitaire de recherche¹⁶. Parler de "modèle psychosocial" de l'évaluation, par exemple, c'est soit attribuer à la psychologie sociale (un contenant, un domaine de recherche) les modèles pris ailleurs et qui peuvent y être utilisés, soit désigner non pas les modèles mais les syntagmes qui y sont dérivés.

Les algorithmes de la recherche qui donnent lieu à des syntagmes, dans les discours de recherche (que ce soit des thèses, des études, des articles...), sont plus spécifiques à ces domaines de recherche alors que les modèles traversent l'ensemble du champ des recherches. Ils peuvent être utilisés dans des disciplines extrêmement

¹³ Ardoino, J., 1985

¹⁴ Voir l'usage de cette lexie dans Rossi, J-P., *La recherche en psychologie (domaines et méthodes)*, Paris, Dunod, 1991

¹⁵ De Ketele, J-M., 1986

¹⁶ comme Cardinet dans "Les modèles de l'évaluation scolaire" (1986)

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

différentes (qu'on pense à l'utilisation récurrente des modèles structuraliste et systémique dans toutes les sciences humaines).

Ceci dit, un modèle suggère ou génère préférentiellement un ensemble de syntagmes de recherche, comme la grammaire générative identifie, désigne, des "phrases de base" à partir desquelles peuvent être inventés des discours. En ce sens, (16) tout modèle est "normatif". En effet, il "prescrit" un ensemble de cadres de pensée, il invente un ensemble d'objets et de relations entre les objets à étudier. Ainsi le modèle structuraliste en évaluation s'attache-t-il en particulier à nommer des *invariants*, des éléments dont la récurrence fait supposer qu'ils sont essentiels au fonctionnement, dans les dispositifs (ou structures) de formation.

C'est à cause de ces "prescriptions" que, faire preuve du critère de "cohérence scientifique", consiste le plus souvent à suivre le syntagme élu dans une communauté ou à faire varier les énoncés dans la forme syntagmatique de cette communauté scientifique, sans sortir du modèle sous-jacent. Produire de la connaissance consiste alors à dériver du modèle momentanément actif les syntagmes acceptables, sans jamais interroger, ni même soupçonner, le *paradigme* ¹⁷ qu'on accrédite ce faisant, auquel on participe *sans en avoir conscience*...¹⁸. En ce sens, paradigmes et modèles sont des sur-normes que dissimulent les normes méthodologiques.

Au croisement des deux axes du discours de recherche :

En effet, le modèle comme le paradigme ne sont pas de simples éléments (solides, immédiatement identifiables, facilement isolables) du *référentiel* du penseur ou du chercheur, ils participent bien plus de la construction même de sa pensée¹⁹, de sa personne²⁰ : du croire autant que du décider. C'est pourquoi on les assimile souvent l'un à l'autre.

¹⁷ deux paradigmes coexistent (en rapports conflictuels) en Occident : le rationalisme (ou , en anthropologie, la pensée positive, avec son idéologie du Contrôle - cf.Arduino 1989, l'opposition entre Parménide et Héraclite d'Ephèse) et le magisme (ou pensée "archaïque" - Levi-Bruhl, 1922).

¹⁸ Morin E. 1990

¹⁹du référent (personnel)

²⁰ du référant (interne) de l'évaluateur cf Vial M. ,1991

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

Ainsi, on trouve chez Kuhn²¹ le sens de syntagme sous le terme de "paradigme" et on a pu lui reprocher ce mélange entre paradigme au sens de "vision du monde" et paradigme au sens "d'algorithmes(s) qu'il faut savoir réaliser dans une communauté scientifique à un moment donné" ; confusion qui n'est pas sans relation avec l'actuelle l'inflation du mot "paradigme" dans les théorisations²². Il paraît plus clair alors de réserver à paradigme le sens de "système explicatif du monde", de "vision du monde"²³, justement sur un autre axe que le syntagme, bien qu'en lien avec lui.

Le modèle étant au croisement entre paradigmes (du monde) et syntagmes (de recherche), on conçoit qu'identifier les modèles permette de s'orienter, par exemple, dans la masse de littérature consacrée à l'évaluation.

Le modèle donne à celui qui l'adopte, qui le fait sien, *un certain type de regard et d'écoute*²⁴ une certaine façon d'*appréhender* le réel, plus que de le concevoir ; c'est la différence avec le paradigme : le modèle est plus apte à l'action, il donne réalité à des objets qu'il désigne et construit -- et permet d'étudier.

Algorithmes et procédures, modèle et syntagme :

Ainsi, pour être reconnu en tant que chercheur dans un champ de travail scientifique donné, il faut, la plupart du temps, en passer par des algorithmes, des opérations ordonnées d'analyse des situations puis de recueil et de traitement d'informations : des règles données comme (d'évidents) critères de méthodologie, de scientificité. Mais ce faisant, et de manière moins explicite, on s'inscrit dans le modèle qui a cours et qui élit certains "objets" devenus incontournables, (alors qu'ensuite ces catégories seront abandonnées au profit d'autres).

Quand il n'y a pas un seul algorithme imposé, chaque producteur de connaissance fait une combinaison des procédures reconnues, pour construire, et sa démarche de recherche, et son produit de recherche (son discours). Ce faisant, s'établissent des syntagmes, résultats d'un travail herméneutique repris et prolongé par proximité, dans un consensus "d'école" qui met du temps pour s'établir et du temps pour se défaire. Lorsqu'un syntagme se donne dans une cohérence visible, en un petit

²¹ Kuhn, T., 1972, voir notamment la postface à la seconde édition.

²² cf Landelle "le paradigme docimologique" dans Delormes, C., 1988

²³ Berbaum, J., 1982 - Morin, E., 1971 - Ardoino, J., et Berger, G., 1989

²⁴ le modèle ne donne pas seulement un point de vue spécifique sur l'objet, comme le fait la théorie, c'est en ce sens que le modèle n'est pas un simple élément référentiel.

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

nombre de concepts organisés, auxquels on peut facilement se référer, il passe pour une théorie.

Ainsi, dans les théorisations de l'évaluation, à partir des procédures de recueil, de traitement et d'interprétation des "données" empruntées à la méthode expérimentale, (10) a été proposée une version de l'intervention pédagogique dont le principe est l'adaptation du plan de formation au formé et du formé au plan revu. Ce faisant, ce discours s'inscrit dans le modèle cybernétique et s'accorde à une visée de gestionnaire, de maîtrise des éléments du dispositif. Ce modèle désigne comme objet prioritaire la régulation (de régularisation, de conformisation au référentiel). Ce syntagme des régulations (rétroactive, interactive et continue) a été repris comme étant la théorie de l'évaluation formative,(15) jusqu'à ce que d'autres syntagmes (par exemple, l'évaluation comme système de régulations ²⁵ issus d'autres modèles (ici le systémisme) se posent aussi comme théorie de la même évaluation formative.

La matrice théorique ou système d'idées :

L'ensemble constitué par un modèle et ses syntagmes peut être appelé une "*matrice théorique*" puisqu'il permet de générer de la compréhension. On peut aussi le désigner par "système d'idées" ²⁶ au sens de : "association de concepts selon des liens logiques ou qui se donnent comme tels et qui permettent de produire des énoncés ayant valeur de vérité dans un champ de compétences donné". Ainsi peut-on regrouper les modèles de *la maîtrise par les objectifs*, de *la cybernétique*, ainsi que les modèles *structuraliste* et *systémique* en évaluation dans le système d'idées de *l'évaluation comme gestion*.

Mais Morin introduit une notion supplémentaire : ayant "valeur de vérité". En effet, à chaque fois, le modèle qui émerge se présente comme le seul capable de donner des énoncés valides sur le sujet ou le champ d'étude. Et Morin montre bien que les d'idées s'organisant en système ont toujours propension à devenir doctrinaires et dogmatiques, c'est aussi la puissance de fermeture de tout modèle : le ton employé est (nécessairement, jusqu'à aujourd'hui) proche du dogmatisme. Tout système d'idées (et donc a fortiori tout modèle et toute théorie) se constitue et se cristallise en se donnant à voir comme le seul capable de dire le Vrai, mais en même temps, chaque système

²⁵ Bonniol, J-J., dans De Ketele, (1986)

²⁶ E Morin tome 4 La méthode chapitre 2, 1992

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

d'idées est, en quelque sorte, "auto-dégradable", c'est sa puissance d'ouverture. Il entre, dans sa logique même, d'être rejeté et de donner naissance à une autre matrice. Ce qui lui permet d'avancer, lui permet de se dépasser. Il se dit le meilleur et, en même temps, il produit ce qui permettra de décréter qu'il n'est plus adéquat.

Ainsi, plus le modèle se prévaut de sa qualité, plus il secrète le prochain modèle qui le reniera. C'est en tous cas de cette manière que, jusqu'à présent, ont évolué les théorisations, et c'est sans doute ce qui caractérise notre contemporanéité, de prendre conscience, sinon de remettre en question, ce processus incessant de dénigrement successifs... ²⁷

Le système d'idées, l'idéologie et la doctrine :

Les systèmes d'idées prévalent dans la communauté scientifique, ce qui n'est pas le cas des idéologies qui, plus diffuses dans l'ensemble du corps social et donc moins revendicables, circulent plus librement. Le système d'idées devient doctrine, système momifié, rigide quand il persiste à se présenter comme étant le seul valable et qu'il finit par (vouloir) faire croire qu'il est valable en tous temps, en tous lieux, éternellement. Ainsi, le modèle de la maîtrise par les objectifs en évaluation ne porte pas seul le discours dogmatique d'un projet instrumentaliste de maîtrise absolue de ce qui peut advenir : le modèle structuraliste ainsi que les modèles cybernétique et systémique y participent également.

Enfin, la propension à se faire passer pour vrai n'est pas un critère suffisant pour dire qu'on est en présence d'une doctrine. Le système d'idées se constitue parce qu'il se croit porteur de vérités mais il "sait" qu'il n'est pas éternel, les penseurs qui l'utilisent le donnent (le plus souvent) comme passager même s'ils prétendent à une générabilité, une globalisation, une totalisation, une transférabilité, une universalité, ce qui fait ressembler le modèle à un discours de la vérité, à un corps doctrinaire ou à un dogme. Le système d'idées est d'emblée paradoxal, c'est peut être pourquoi on a du mal à le reconnaître.

²⁷ c'est même un des traits caractéristiques du modèle de la complexité entendu dans la Pensée Complexe

Vie des théorisations :

Quand on regarde le trajet des théorisations de l'évaluation, on voit une succession de modèles qui se dévient, une série de syntagmes de recherche qui se construisent les uns contre les autres. On peut être choqué d'y trouver le discours scientifique se donner comme une succession de reniements,-- ce qui ne fera souffrir que ceux qui ont pu croire que la Science pouvait être (éternellement) vraie, dans et par ses lois. On risque d'en conclure que l'évaluation n'est qu'une pratique sujette à des modes. Il est évident que recherches et études en évaluation ont avancé par une série de ruptures dans le passage d'un système d'idées à un autre ; ruptures qu'on peut repérer a posteriori -- mais 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 est une schématisation, on peut malgré cela souhaiter que le chercheur, en Sciences de l'éducation pour le moins, se construise une classification des modèles²⁸ afin d'éviter de s'enticher pour un modèle élu seul valide et de perdre du temps dans la recherche d'une compréhension de l'évaluation, par exemple.²⁹

A l'inverse, il ne faudrait pas non plus conclure, après avoir constaté ces reniements successifs des modèles, qu'on cautionnerait ici l'idée d'une progression vers une vérité encore plus vraie dont nous nous approcherions ; une montée (l'idéologie dix-neuviémiste du progrès) qui ferait croire que le modèle qui se construit aujourd'hui serait le meilleur des modèles, puisque le plus récent. Le dernier n'est le dernier que pour ceux qui sont dedans. Le chercheur en même temps qu'il produit le modèle, cherche à le dépasser, anticipe le modèle suivant. Ce sont généralement les utilisateurs des modèles qui le systématisent et finissent par l'épuiser en dogme. Ce constat est à assumer sans acrimonie³⁰ : il faut s'attendre à voir un modèle dériver par appropriations successives vers ce qu'il a de plus étroit, de plus critiquables. La critique d'ailleurs est facilitée par cet abus d'exercice d'un modèle : la rigidification, la suture du système d'idées aide à en accepter un autre.

²⁸ ouvrage en cours de rédaction.

²⁹ en évitant le "militantisme pédagogique" (Gillet, P., 1987). La culture en la matière évite aussi de redécouvrir et de réemployer des procédures déjà utilisées en les nommant autrement.

³⁰ Que la pratique "use" le modèle, le "pousse à bout", ne cautionne en rien l'idée absurde que la théorisation lui soit "supérieure"

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

Modèles et recherche en Sciences de l'éducation :

Dans la recherche en Sciences de l'éducation, le modèle est important au moins à deux titres : parce qu'il est déjà là, par exemple, dans le social de l'évaluation comme pratique, et parce qu'il est producteur de conceptions cadrées, chez le chercheur. Se pose alors le double problème, non seulement de son identification, mais aussi de son utilisation dépassionnée par le chercheur.

Il semble souhaitable que le modèle puisse entrer consciemment dans la référence de la recherche ; que puisse être discutée, dans le produit de recherche, sa pertinence au problème posé. Que le modèle soit un élément de référence n'implique pas qu'on le croit seul valable, et surtout éternellement. De là à supposer qu'il puisse en être du choix du modèle comme des goûts et couleurs... Le choix n'est pas innocent et participe de l'implication³¹ du chercheur.

De cette vigilance et de ce détachement on peut alors attendre que le chercheur évite de glisser de l'axiomatique, à l'axiologie, sans le savoir. Au contraire, la discussion autour de l'utilité conceptuelle et pratique du modèle peut entrer dans le produit de la recherche

L'usage scientifique du modèle dans la recherche en Sciences de l'éducation ne peut aller de pair avec l'engouement et le désir de convaincre de celui qui l'utilise ou le construit, car la reconnaissance n'est que l'établissement d'une nouvelle théorie - laquelle, parce qu'elle est close, ne peut que "tourner" pour produire des applications techniques, praxéologiques, et devenir référentielle. Ce qui n'a que peu de sens, pour le chercheur, parce qu'il est déjà ailleurs, à travailler la fondation d'un autre modèle.

Bibliographie :

ALLAL, L., "Stratégies d'évaluation formative..." *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979

ARDOINO, J., Préface à Morin, *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gaultier-Villard, 1976 p. xv

³¹ Ardoino, 1993

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

ARDOINO, J. "Des allant de soi pédagogiques à la conscientisation critique" préface à IMBERT, F; La praxis pédagogique, Vigneux, Matrice, 1985

ARDOINO, J. & BERGER, G., "L'évaluation comme interprétation", POUR n° 107, 1986

ARDOINO, J., & BERGER, G., D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités, Paris, RIRELF, 1989

ARDOINO, J. & BERGER, G., "Fondements de l'évaluation et démarche critique", ACSE n° 6, 1989

ARDOINO, J., "L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation", "Analyses et pratiques de formation", *pour*, Paris VIII, n° 25/26, avril 1993

BERBAUM, J., Etude systémique des actions de formation, Paris, PUF, 1982

BONNIOL, J-J., "Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires", Thèse d'état, Bordeaux, 1981

BONNIOL, J-J., GENTHON, M., & ROGER, M., "L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques", AESCE n°6, 1986, p. 12/18

BONNIOL, J-J., "Pour une théorie de l'évaluation formative", dans De Ketele L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?, 1986, p.119/134

CARDINET, J. Les modèles de l'Evaluation scolaire, Neuchatel, IRDP, 1986.

CARDINET, J (Hommage à) , Fribourg, Delval, 1990

DE KETELE, J-M., L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ? , Bruxelles, De Boeck, 1986

GILLET, P. Pour une pédagogie, Paris, PUF, 1987

GILLET, P. "Utilisation des objectifs en formation", Education permanente n°85, 1986, p; 17/37

KUHN, T., La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1972

LANDELLE, "le paradigme docimologique" dans DELORMES, C., L'évaluation en question, CEPEC, Paris, ESF, 1988

LEVY-BRUHL La mentalité primitive, 1922

MARTINET, A, Eléments de linguistique générale, A. Colin, Paris, 2°ed; 1968

MORIN, E., La méthode,tome 1, la nature de la nature, Paris Fayard, 1971

MORIN E. Science avec conscience, Paris, Fayard, 1990

MORIN, E. La méthode tome 4 La vie des idées, Paris, fayard, 1992

MOUNIN, G. Clefs pour la linguistique, Seghers, Paris, 1968

VIAL, M. "Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation", thèse de doctorat en sciences de l'Education, Université de Provence, 1991

Vial, M. (1994) "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, p.189/202

VIAL, M. ""Conceptions du temps et images de la régulation", colloque de Caen, Temps, éducation, sociétés, AFIRSE, 1993, Tome 2, p. 159/166