

# **Les modèles de l'évaluation**

**Textes fondateurs et commentaires**

**De Boeck**

**1997**

**postface de J-J. Bonniol**

# Sommaire

Introduction	page
Préface : le processus de référencement (Michel Vial)	
<b>I. L'évaluation comme mesure :</b>	
Perspective générale	
<b>1. L'évaluation, étude des effets :</b>	
Champ d'étude	
Point de vue des détracteurs	
Figure de l'évaluateur	
<b>2. La docimologie</b>	
Champ d'étude	
<b>2.1. La docimologie prescriptive et expérimentale</b>	
Champ d'étude	
Point de vue des détracteurs	
Figure de l'évaluateur	
<b>2.2. La psychologie de l'évaluation.</b>	
Champ d'étude	
Point de vue des détracteurs	
Figure de l'évaluateur	
Lectures complémentaires à propos de la docimologie	
<b>3. La métrie (La psychométrie et l'édu-métrie)</b>	
Champ d'étude	
Point de vue des détracteurs	
Figure de l'évaluateur	
Lectures complémentaires	
La mesure : vision d'ensemble	
<b>II. L'évaluation comme gestion :</b>	
Perspective générale	
<b>1. La maîtrise par les objectifs.</b>	
Champ d'étude	
<b>1.1. L'évaluation dans la pédagogie par objectifs</b>	
Champ d'étude	
<b>1.2. L'évaluation pour la réussite</b>	
Champ d'étude	
<b>1.3. L'évaluation par le contrat</b>	
Champ d'étude	
Point de vue des détracteurs	
Figures de l'évaluateur	
<b>2. L'exhibition des structures</b>	

Champ d'étude

**2.1. Le chaînage de la reproduction.**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

**2.2. L'intervention et la prise de décision**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

**2.3. La mise à jour des dispositifs.**

Champ d'étude .

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

Lectures complémentaires sur l'exhibition des structures

**3 La machinerie cybernétique**

Champ d'étude

**3. 1. Les rétroactions systématiques**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

**3. 2. L'évaluation pour la remédiation**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

Lectures complémentaires

**4. Les bouclages systémiques**

Champ d'étude

**4.1. L'évaluation des tâches**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

**4.2. L'évaluation formatrice**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

Lectures complémentaires

**4.3. Le système des régulations**

Champ d'étude

Point de vue des détracteurs

Figure de l'évaluateur

La gestion : vision d'ensemble

**III. L'évaluation comme problématique du sens**

L'évaluation complexe ?

**Perspectives**, par Jean-Jacques Bonniol

Bibliographies



## Présentation de l'ouvrage

### Un panorama des courants de l'évaluation :

Ce livre se présente sous la forme d'un manuel composé de textes cités par extraits accompagnés de commentaires proposant une classification des conceptions de l'évaluation depuis l'évaluation-mesure jusqu'à l'évaluation complexe. C'est la première fois qu'on en propose un relevé dans l'abondante littérature consacrée à l'évaluation, que ce soit des textes de théorisation ou de préconisations d'ordre pratique.

Ce manuel propose des regroupements, il peut servir de support à des activités de formation qui restent à inventer, il désigne des objets de formation tout en laissant libres les situations de formation : il n'impose pas une didactique de l'évaluation. C'est pourquoi il s'adresse à tous ceux qui ont à remplir une fonction d'évaluation : enseignants, formateurs et cadres.

La classification retenue est justifiée, dans la préface, par une réflexion générale sur *le processus de référenciation* : le fait de s'étayer à un savoir antérieur, la façon qu'a l'évaluateur de faire référence à une conception de l'évaluation pour choisir, conduire, analyser ou réguler une pratique d'évaluation. Ce processus qui pousse l'évaluateur à s'inscrire dans un modèle de pensée qu'il privilégie est très peu souvent explicité et contrôlé..

L'objectif de ce panorama est d'aider à effectuer un repérage dans les différents courants de l'évaluation dans le but d'une utilisation dépassionnée des champs, des outils et des savoirs que ces courants ont produits.

### Se repérer dans les théorisations de l'évaluation :

Il ne s'agit donc pas d'une histoire de l'évaluation.

Aussi une simple présentation chronologique a-t-elle été écartée car elle aurait pu faire croire que les théories anciennes ne sont plus valides parce qu'elles n'ont plus cours, alors qu'une des spécificités de l'évaluation est que toutes les approches sont aujourd'hui utilisées par des praticiens et des chercheurs en évaluation. De plus, il ne suffirait 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 "récupération" des uns par les autres (ainsi du modèle structuraliste inclus, comme si cela allait de soi, dans le modèle systémique) et leur réapparition sous une forme plus ou moins "renovée", rend difficile leur identification.

### Le modèle, polysémie autour d'un réglage :

Car il faut bien dire que le mot modèle n'est jamais d'un emploi simple. "L'histoire naturelle du mot montre que "modèle" dans notre langue a un aspect familier, un peu ancien et populaire : de "modellus" plutôt que de "modulus" ; qu'il porte une fragrance de vertu et de perfection, d'exemplarité plus que d'imitation dans un sens que la raison linguistique ignore mais que le coeur langagier connaît. A cette période protohistorique du mot, sentimentale, susceptible d'investissement dans des significations esthétiques ou axiologiques, et qui reste encore dans le trésor subconscient du parler commun, a succédé peu à peu la période actuelle, historique secondaire, du "modèle". Pour la distinguer on dirait volontiers d'une période de polysémie. Quelle avalanche

d'acceptions, quelle vaste constellation de synonymes satellites dans les colonnes des dictionnaires, sans conséquence pour l'usage courant, avec de bonnes références chez des auteurs choisis, sans évolution et sans nouveauté dans la littérature depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, sans tendance régressive, quelques tendances expansives avec les romantiques et dans la critique d'art au XIX<sup>e</sup>, une forte expansion contemporaine dans les formes médiatiques de l'expression.“(Gayral, Y. & Ebtinger, R, 1988). En évaluation, c'est un vrai mot fourre-tout qu'on utilise comme une lexie commode avec des sens différents empruntés à différentes disciplines.

Par exemple, on assimile, dans les disciplines qui adoptent le canon des sciences de la nature, modèle et maquette, modèle réduit d'une réalité : le modèle est alors un produit. C'est le sens de “modèle mathématique d'un ensemble de faits“. On s'intéresse là davantage aux procédures de formalisation qu'à la modélisation comme processus. Ce qui est appelé « modélisation » est alors un procédé de généralisation de résultats ou de prédiction d'événements. “Faire tourner un modèle“ désigne une méthode, un ensemble réglé de procédures de simulation d'un acte.

Dans les sciences humaines qui s'affranchissent du canon des sciences de la nature, le mot modèle est couramment utilisé comme un synonyme du mot schéma. Schématiser, formaliser par un schéma, c'est donner un modèle dit formel par opposition aux modèles mathématiques, c'est spatialiser les concepts ou les relations entre les notions qu'on se donne pour communiquer l'essentiel d'une analyse. Le schéma a valeur de résumé du discours qui l'accompagne.

En éducation, le mot modèle est souvent utilisé pour désigner une formalisation généralisante, exemplaire : à partir d'une situation étudiée, on met à jour les invariants de cette situation qui sont alors considérés comme des principes généraux permettant de reconnaître ou de préconiser d'autres situations de la même classe de problèmes. On parle alors de modélisation d'une situation. Cette acception du mot modèle est issue du structuralisme, modèle signifie alors exhibition d'une structure, d'une chaîne d'éléments liés par des relations stables et produisant une fonction, réalisant une transformation : une suite réglée d'enchaînements. On assimile le modèle avec la figuration schématique d'une classe de problèmes.

C'est la notion de *réglage*, partout associée au modèle, qui permettra de donner ici à modèle le sens de “formatage“, au sens où on “ormate » un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte, ce qui consiste à déterminer sa mise en page. Le sens commun “de modèle à imiter“ est le dénominateur de tous les sens du mot mais l'imitation n'est pas forcément vécue comme telle. *Penser dans un modèle*, c'est -en évaluation, du moins- utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. En ce sens, *le modèle de pensée* dont il sera question ici est toujours un patron, un gabarit, un mimétisme, une mise en forme de la pensée et comme tel, il est identifiable.

#### **Pour un travail de multiréférentialisation :**

La classification tranche dans le vif des textes choisis : c'est le risque inhérent à la pratique des extraits, que l'on connaît bien. Mais si on veut mettre à la disposition du lecteur des textes de base, il faut bien “en passer par là“. Nous remercions tous les auteurs qui ont bien voulu que leurs textes deviennent des “passages“, en espérant, à propos, que le lecteur ne se contentera pas de l'extrait, mais aura aussi la curiosité d'aller lire, dans sa forme originale, le texte cité.

Par ailleurs, puisque tout modèle comporte sa zone d'ombre, sa “tâche aveugle“,

son incomplétude, il semble souhaitable qu'il puisse entrer consciemment dans la référence du texte théorique ; que puisse être discutée dans la théorisation, dans le produit de recherche ou d'étude, sa pertinence au problème posé, sans pour autant remettre en question les postulats que le modèle pose pour exister, -- sous risque d'être amené à refuser le modèle (pour prendre un exemple ailleurs qu'en évaluation, que resterait-il de la psychologie cognitive si on refusait son postulat cybernétique selon lequel "le sujet est un système de traitement de l'information", autrement dit, un ordinateur ?).

Que le modèle soit un élément de référence n'implique pas qu'on le croie seul valable, et surtout éternellement. Et toute référence n'est pas un modèle, ainsi de la citation et de la théorie. De là à dire qu'il puisse en être du choix des références comme des goûts et couleurs... Le choix n'est pas innocent et participe de l'*implication* de l'évaluateur (Ardoino, 1983), d'autant plus que, de fait, le modèle exclut - a priori, même dans le cas d'une multiréférentialité travaillée - d'autres modèles possibles, disponibles.

### **Modèles et théories dans les sciences sociales :**

Le modèle comme registre - ou moulage de la pensée-, le modèle comme *formatage conceptuel* est plus "instable" que la théorie : on dira qu'*on s'insère dans un modèle*, si on a conscience de le choisir (ou qu'*on est inscrit dans un modèle*, si on l'utilise sans le savoir) alors qu'*on fait référence à une théorie*. La théorie est un cadre visible, soit un point d'appui qu'on se donne (une référence), soit le résultat d'un certain type de travail de recherche (un corpus explicatif - que ce soit sous forme de lois validées, d'hypothèses ou de questions).

La théorie sur les pratiques, comme en évaluation, convainc et se propage par sa cohérence ; sa puissance est organisée par la clôture de ses concepts. Il faut à une théorie sur du social, (au contraire, semble-t-il, de ce qui est appelé « théorie » dans les sciences de la nature) pour qu'elle devienne *une théorie de référence*, un nombre relativement réduit de notions organisées entre elles par des liens stables qui facilitent son emploi comme outil, grille de lecture, grille d'analyse des phénomènes. La théorie devient alors disponible et c'est ce qui fait son succès. Le modèle est plus proche de ce qu'on désigne quotidiennement par l'expression toute faite, qui accuse bien la connaissance approximative qu'en peuvent avoir ceux qui s'en servent, de "courant de pensée". De fait, les théories sociales naissent au sein des modèles de pensée et contribuent à les rendre opératoires.

En évaluation, la théorie serait une connaissance produite donnée sous la forme d'un petit nombre de concepts organisés en réseau alors que le modèle agit plus profondément l'auteur du texte théorique, il participe des *fondations* idéelles de son discours : c'est que le modèle agit comme *une surnorme* du discours théorique.

Alors on peut dire que l'évaluation n'a pas donné de théories. Il circule bien des théorisations de l'évaluation formative, par exemple, encore qu'on désigne souvent par là une nébuleuse de préconisations disparates apparentées à plusieurs modèles différents que l'on confond ou que l'on évite de nommer. Ainsi a-t-on appelé "systémique" des conceptions 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, l'ordre sur le désordre. Mais, il faut admettre que la différence aujourd'hui primordiale entre cybernétique et systémisme, à l'intérieur de la systémie, (notamment en ce qui concerne la régulation) ne l'était pas dans les années quatre-vingt. Ceci atteste que le modèle nécessite pour être clairement identifié, non

seulement une vigilance particulière mais aussi du recul, un éloignement dans le temps, parce que sa définition évolue sous l'influence du nouveau modèle qui émerge.

La théorie ne donne pas lieu aussi facilement à de telles imprécisions car c'est une référence *externe* sur laquelle on s'appuie. Ainsi, une théorie est en principe signée, il ne viendrait à personne l'idée d'y recourir sans citer l'auteur qui lui est attaché (penser aux théories "des représentations sociales", de la "zone proximale" ou de "l'espace transitionnel"). Tandis que le modèle reste impersonnel, il dépasse ceux qui contribuent à le formaliser. Les théoriciens proposent chacun une théorie par exemple du système mais le systémisme comme modèle de la pensée n'est pas réductible à un auteur, ni à sa théorie du système. Le travail de théorisation en évaluation semble bien davantage se faire par un travail d'équipe, ce que nous rencontrerons ci-après avec les "modèles locaux".

Il n'a pas paru pertinent de retenir le mot encore passe-partout de théorie pour vouloir clarifier celui de modèle. On pourrait dire que la notion de théorie n'est pas une entrée encore aujourd'hui efficace pour se repérer dans les textes sur l'évaluation.

### **Les trois chapitres du manuel : trois conceptions de l'évaluation, trois épistémê :**

Le mot modèle, très générique, ne permet pas une analyse conséquente des différents courants de l'évaluation, si on ne le travaille pas. Ce manuel pour s'orienter en évaluation propose une organisation en trois grands chapitres, recouvrant trois grands champs d'étude, trois façons de concevoir le champ de l'évaluation, en lien avec les visions du monde portées par le rédacteur, trois postures épistémologiques, trois "épistémê":

- l'évaluation "*comme mesure*", donnant priorité aux produits
- l'évaluation "*comme gestion*", se focalisant sur les procédures
- l'évaluation "*comme problématique du sens*", attentive aux processus.

Par exemple, *le structuralisme comme modèle de la pensée* fut l'occasion de déplacer l'attention des problèmes posés par la mesure à ceux posés par la description du fonctionnement, parallèlement au modèle cybernétique. Ce fut bien une sorte de rupture, de saut qualitatif, dans la conceptualisation de l'évaluation, un changement dans la construction de l'objet évaluation, l'invention de nouvelles dimensions, de nouvelles relations, d'une tout autre grammaire, d'une autre langue et surtout, d'un autre regard. On dira ici que ce modèle a inauguré une nouvelle épistémê que la systémie prolonge jusqu'à présent dans un même effort de gérer, de maîtriser, de contrôler les pratiques sociales sur lesquelles se greffent les pratiques évaluatives. C'est la proposition d'une distinction qui peut paraître superflue, c'est pourtant, semble-t-il, la différence entre un modèle et *une épistémê, comme regroupement, ensemble, classe, catégorie de modèles.*

### **Une écriture spécifique pour le troisième chapitre :**

Ces trois conceptions de l'évaluation sont ici dans un ordre qui respecte la chronologie de leur période d'hégémonie dans le champ scientifique. Encore que la dernière soit aujourd'hui en pleine émergence et qu'on ne puisse l'analyser que comme un ensemble de perspectives à développer, notamment à cause du rôle joué par le modèle de la systémie, à cause donc de l'influence de la notion de système hautement consensuelle, et qu'on a du mal à faire relativiser (Vial & Clozel, 1994).

La régulation, par exemple, d'abord conceptualisée dans la cybernétique (comme pratique systématique de la rétroaction) puis dans le systémisme (sous forme d'un



système de régulations pilotant la pratique évaluative) se retrouve aujourd'hui dans l'évaluation-régulation complexe. Mais autant le passage de la cybernétique au systémisme n'est qu'un changement de modèle, dans la même matrice théorique, dans l'épistémè de l'évaluation comme gestion ; passer de l'évaluation dans le systémisme à l'évaluation-régulation complexe peut être l'occasion de changer d'épistémè : de l'évaluation comme gestion du probable, à l'évaluation comme problématique du sens, dans laquelle la cybernétique et le systémisme seraient *disponibles* comme des chemins *possibles* vers la "multiréférentialité" (Ardoino, 1993). A ce titre, « la complexité » ne serait que l'utilisation possible de tous les modèles existant.

Ce passage à une autre épistémè n'est pas encore ouvert parce qu'il faudrait que l'évaluation dans la systémique (l'étude des systèmes « complexes », c'est-à-dire des systèmes de systèmes) laisse sa place à l'évaluation dans la complexité, qu'elle tend au contraire à annexer -ou trouve sa place dans l'évaluation complexe, auprès de l'évaluation-interprétation. Cette mise en ordre est loin d'être faite, la systémie (dont la systémique se veut le dernier modèle) s'arrogeant par là-même aujourd'hui l'exclusivité de la complexité, empêche de penser la complexité en dehors aussi du système. De fait, on ne sait pas encore si la systémique est le dernier sursaut de la systémie ou le début d'un autre ensemble de modèles. Ainsi poser qu'il y a trois épistémè en évaluation, c'est forcer le trait, l'évaluation comme problématisation du sens, dans la complexité, étant en pleine émergence, encore mal distinguée de l'évaluation des systèmes complexes. Un autre livre y serait utile, en son temps.

### **Une spatialisation des types de modèles :**

Dans les deux premières épistémè, ont été distingués des modèles « historiques » plus ou moins transdisciplinaires :

- des modèles nomades, utilisés dans presque toutes les disciplines : *le modèle de l'explication causale, le structuralisme et la systémie (cybernétique, systémisme et systémique)*
- des modèles transrégionaux, moins universels mais qui s'appliquent sur une discipline sans en être affectés, comme *la maîtrise par objectifs*
- des modèles locaux , propres à une équipe de travail identifiable, comme *l'évaluation pour la remédiation ou l'évaluation formatrice*, dérivés des deux premiers types de modèles.

Un schéma ensembliste permet de visualiser les différents courants de l'évaluation et sert de sommaire à chaque division du livre. La relation ensembliste fait que, dans une épistémè, on peut rencontrer des modèles nomades « contenant » des modèles locaux, à côté de modèles transrégionaux contenant eux aussi des modèles locaux.

### **Les divisions dans chaque modèle :**

Chaque courant de l'évaluation identifié est présenté par une série de catégories : le champ d'étude, le point de vue des détracteurs du modèle, la figure de l'évaluateur produite. L'effet recherché sur le lecteur est de le faire passer d'une thèse à son antithèse sans permettre l'adhésion inconditionnelle aux principes exposés. Il s'agit aussi de l'alerter sur la dimension symbolique et sociale produite par les images attachées à un modèle et avec lesquelles l'évaluateur doit composer.

### **La catégorie “champ d'étude» :**

En somme, le problème qu'il a fallu résoudre afin de construire un cadre classificatoire en retenant les objets travaillés de façon privilégiée par chacun des mouvements identifiables, (et qui dessinent à chaque fois une aire d'exercice des contenus du texte, appelée dans le manuel “le champ d'étude du modèle“), est qu'il fallait considérer le choix de ces objets comme des indicateurs d'autres catégories plus fondamentales dans la pensée même du rédacteur du texte. Ces catégories sont imposées par, et résultent d'une mise en forme de son processus de modélisation sous l'effet d'un ensemble de surnormes implicites. La double réflexion consiste à approcher, à comprendre ce formatage pour pouvoir y préparer les évaluateurs formés et éviter tout militantisme pour une théorie, à l'exclusion des autres. Le champ d'étude comporte donc, à chaque modèle, les postulats, les objets travaillés et les savoirs produits.

### **La catégorie “point de vue des détracteurs”:**

En fait, le constat qui préside à ce manuel, est que le discours évaluatif est construit par le re-aménagement, à chaque courant, d'un point de vue sur un champ de problèmes. Or, ce qui est sans doute plus spécifique à l'évaluation, c'est que ce point de vue est en lien *récuratif* avec *l'axiomatique* de l'auteur des textes (l'ensemble des postulats, des principes organisant le champ d'étude) et, jusqu'à présent, la plupart du temps, le point de vue, l'angle d'attaque est confondu avec *une axiologie* (une prise de position dogmatique dont les plus connues sont le scientisme et le positivisme (Hayek, Von, F. 1953) ; ce que Berthelot (1990) désigne joliment par “l'engagement symbolique du théoricien“).

Ce glissement de la délimitation d'un champ d'étude aux valeurs absolues que ce champ porterait par nature, ou cette confusion, guette *tout* rédacteur de textes en évaluation (voire tout chercheur) : il ne suffit pas d'en être averti pour y échapper. L'évaluation, parce qu'elle est, étymologiquement, une réflexion sur les rapports aux valeurs (et c'est la définition la plus neutre qui soit car spécifier quel type de rapports, par exemple “attribuer la valeur“ ou “construire un jugement de valeur“, c'est entrer dans un modèle) ; l'évaluation débouche sans cesse sur l'affirmation plus ou moins dogmatique de principes, voire sur des choix moraux présentés comme universels, en tous cas sur des prescriptions. Le point de vue du théoricien est toujours présenté par lui -jusqu'à présent- comme le meilleur, comme celui permettant de parler mieux de l'évaluation que les précédents. A chaque fois, il y a annexion du champ -comme s'il était le champ total- et confusion du champ avec le point de vue : les angles d'attaques privilégiés sont présentés comme *étant* l'évaluation. Le manuel se veut un des éléments de la formation à l'évitement d'une telle confusion entre axiomatique et axiologie.

Ce phénomène de “moralisation“, de rigidification, ou de “didactisation“, cette sorte d'absolutisme qui veut faire passer l'angle de prise de vue pour une saisie totale ou, du moins, pour l'approche la meilleure de l'Evaluation en entier, peut expliquer que le trajet des théorisations de l'évaluation donne l'impression d'une succession de courants qui se construisent les uns contre les autres et qui se dénigrent. Le mot peut sembler fort et pourtant il paraît approprié si on pense qu'il y a deux façons de dénigrer les courants précédents : les citer en sous-entendant qu'ils ne sont pas valides ou (et c'est plus fréquent) ne jamais y faire référence, les occulter, leur dénier toute valeur. On est loin de la simple “critique scientifique“, loin de ce procédé attendu dans la recherche, de critique dite constructive, d'un courant par un autre.

On peut être choqué de constater que, dans les théorisations de l'évaluation, le

discours scientifique se donne à voir comme une succession de reniements, de dénis ou de dénigrements -et c'est pourquoi le manuel propose une section "Point de vue des détracteurs du modèle", terme qui a paru plus neutre. Mais ce constat ne fera souffrir que ceux qui ont pu croire que la Science pouvait être (éternellement) vraie, dans et par ses lois et donc que le scientifique, d'une essence supérieure, pouvait prétendre atteindre la divine objectivité, sans pouvoir être taxé d'idéologie, dans le déni de l'imaginaire au travail.

Il ne faudrait pas non plus conclure de ces critiques repérées dans le manuel sous le titre : "Point de vue des détracteurs", 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 dernier modèle qui se construit aujourd'hui serait le meilleur des modèles, puisque le plus récent. Disons-le clairement : *le dernier modèle 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 du modèle de pensée qui le systématisent et finissent par l'épuiser en dogme. Ce constat est à assumer sans acrimonie : que la pratique "use" le modèle, le "pousse à bout", ne cautionne en rien l'idée absurde que la théorisation lui soit "supérieure". Il faut s'attendre à voir un modèle dériver par appropriations successives vers ce qu'il a de plus étroit, de plus critiquable. La critique d'ailleurs est facilitée par cet abus d'exercice d'un modèle : la rigidification, la suture du modèle aide à en trouver un autre.

### **Les théorisations de l'évaluation ne sont pas des doctrines :**

Les "grands" systèmes d'idées ou épistémê 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. L'épistémê devient doctrine, système momifié, rigide quand elle persiste à se présenter comme étant la seule valable et qu'elle finit par (vouloir) faire croire qu'elle est valable en tous temps, en tous lieux, éternellement. Dans un certain type de rationalisation de la pratique enseignante, par exemple, le système d'idées, les doctrines et les idéologies ne sont pas distingués. C'est un des procès fait au "discours pédagogique".

De même, 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, le modèle cybernétique et le systémisme y participent également, c'est le point commun de toute l'épistémê de l'évaluation comme gestion -ce qui est une raison supplémentaire pour comprendre l'empire de la logique de contrôle dans les travaux d'évaluation.

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 possible extension, une transférabilité, une universalité qui fait ressembler le modèle à un discours de la vérité, à un corps doctrinaire ou à un dogme. Les épistémê en évaluation sont d'emblée paradoxales, c'est peut être pourquoi on a du mal à les reconnaître.

### **La catégorie “Figures de l'évaluateur“:**

Le travail proposé, pour former l'évaluateur, après la distinction entre les modèles, et les conflits qui s'en suivent, est alors de reconnaître les antagonismes. Ce travail de problématisation, de mise en tension de réseaux conceptuels, passe d'abord par l'acceptation des dualismes et des images attachées par notre culture aux fonctions que nous avons à remplir. C'est pourquoi le manuel propose, pour chaque modèle, une section “figure de l'évaluateur produite“.

En effet, l'imaginaire en actes dans l'évaluation peut être compris comme un prolongement de chacun des modèles. Il est donc possible d'affecter aux modèles une série de *figures identificatoires*, “un ensemble de figures plus ou moins emblématiques, une sorte d'Olympe qui renvoie au formateur des images de personnages symboliques dont il use, qu'il le veuille ou non, et qui vont habiter sa Parole Professionnelle“(...) “une mythologie de l'évaluation“, “projections fantasmatiques sur le poste d'évaluateur“ (Vial, 1991, p. 450). Car, dans la pratique qu'on tente là de *conceptualiser*, on peut être davantage dans le contrôle que dans le formatif : *la hiérarchisation* est un jeu de la pratique. Le problème est de reconnaître les survalorisations et les dévalorisations et d'avoir des stratégies pour les utiliser. Il est utile de savoir quand on privilégie le bilan ou quand on privilégie la promotion des potentiels. Il s'agit bien d'exercer la “fonction critique“ (Ardoino, 1985) sans laquelle, on en conviendra, il n'est pas d'évaluateur. Les images participent aussi de ce repérage des *ruses de sens* de la pratique évaluative.

On risque d'en conclure que l'évaluation n'est qu'une pratique sujette à des modes. Il est vrai que recherches et études en évaluation ont avancé par une série de ruptures dans le passage d'un modèle à un autre ; ruptures qu'on peut repérer a posteriori -- et qui ne se donnent pour des ruptures que parce qu'on les voit après coup : toute organisation en la matière n'est qu'une rationalisation. Mais si toute taxonomie n'est qu'une schématisation, on peut malgré cela espérer qu'elle soit utile pour éviter tout “militantisme pédagogique“ (Gillet, P. 1987), tout engouement exclusif pour un modèle.

### **Une documentation pour aider au travail sur soi :**

Ce manuel voudrait éviter au lecteur de perdre du temps dans la recherche d'une compréhension de l'évaluation. En effet, distinguer ces “courants d'idées“, ces modèles de pensée qu'on utilise pourtant inmanquablement, peut éviter des généralisations abusives en repérant les modèles de l'autre et, soi-même, quand on communique une connaissance élaborée ou une pratique, peut éviter d'accrocher au modèle utilisé des valeurs absolues.

La culture en la matière évite de redécouvrir et de réemployer des procédures déjà utilisées en les nommant autrement, ce qui n'est pas chose rare en évaluation --et qui tient notamment à la mésestime dans laquelle l'enseignement est tenu dans certains milieux de la formation d'adultes. Il est temps, semble-t-il, de dire que ce qui se fait en évaluation dite scolaire intéresse les organisations de formation et l'entreprise, l'inverse étant aussi valide. C'est pourquoi ce manuel s'adresse indifféremment à tous ceux qui ont à assurer une fonction de formation. L'évaluation dans le scolaire a été très productive, ses modèles sont transférables, avec un travail particulier, aux autres secteurs des pratiques sociales.

Enfin, il s'agit, pour l'évaluateur, à chaque fois, d'assumer les contradictions -de faire avec-, de rendre complémentaires les antagonismes des modèles, ce qui nécessite un travail sur soi, sur sa posture, un travail instable et intentionnel : un projet.

Et puisque, comme le dit Michel Serres : “le temps se venge toujours de ce qu'on fait sans lui“, c'est dans l'espoir que ce travail s'articule au temps de chacun, que ce manuel a été écrit.

### **Références :**

- ARDOINO, J. “Polysémie de l'implication“, Pour n°88, 1983, p. 19/22
- ARDOINO, J. Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique“, Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- ARDOINO, J. “L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives“, *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16/34
- BERTHELOT, J-M. *L'intelligence du social*, PUF, 1990
- GAYRAL, Y. & EBTINGER, R, Editorial, Les modèles expérimentaux et la clinique psychiatrique, *Confrontations psychiatriques*, n°30, 1989, p.7
- GILLET, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- HAYEK (VON) F. *Scientisme et sciences sociales*, Paris, Plon, 1953
- VIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991
- VIAL M. & Clozel, C. “Le complexe ou le manque à modéliser“, communication au colloque *quatrième rencontre MCX Modélisation de la complexité* d'Aix-en-Provence des 9/10 juin 94

## Essai sur le processus de référenciation :

### L'évaluateur en habits de lumière.

•  
Michel VIAL

“Et l'empereur eut un frisson, car il lui semblait bien que ces gens avaient raison, mais il se disait qu'il lui fallait subir la procession jusqu'au bout, et il prit une allure encore plus fière, et les chambellans marchèrent, tenant la traîne qui n'existait pas. “

Le costume neuf de l'empereur.  
ANDERSEN

Il s'agit ici de rendre compte des fondements de la taxonomie des modèles utilisée dans ce manuel. Parti d'un constat expérientiel : nous sommes tenus de prendre référence dans la pensée des autres pour construire la nôtre, autrement dit qu'il n'est pas de discours qui ne s'inscrive dans une intertextualité, penser l'évaluation implique de prendre conscience de la façon qu'on a de s'appuyer sur ce qu'on appelle habituellement des “modèles théoriques“ et , de façon plus générique, *des références* : sur ce qui se passe dans le producteur du texte ou dans le réalisateur de l'acte évaluatif lorsqu'ils se réfèrent à une conception ou une école de l'évaluation.

Les théorisations en évaluation montrent au grand jour combien le théoricien n'est qu'une personne aux prises, comme les autres, avec l'idéologie, avec ses partis pris et ses cercles d'(in)amitiés et, “à l'interne”, un interne qui ne se réduit pas à l'intra -, aux prises avec l'imaginaire dans lequel baigne le processus de référenciation. Qui a dit : « Le roi est nu » ?...

#### Processus de référenciation :

Il est apparu nécessaire de distinguer d'abord :

- le *processus de modélisation* qui consiste à vouloir rendre compte d'une situation par une épure donnant les relations essentielles à voir, appelée modèle,
- du *processus de référenciation* qui, plus vaste, regroupe la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur.

De même, on distinguera :

-« les processus humains» (Bonniol, 1981-94), l'énergie propre à une personne convoquant le sens pour être au monde (Vial, 1995)

- des moyens mis en oeuvre dans des algorithmes plus ou moins souples qui actualisent ce processus dans des actes concrets, des façons de faire, *les procédures*.

Je ne parle pas des *procédures de référentialisation*, par exemple, qui consistent à construire un référentiel pour se guider dans telle ou telle action (Figari, 1994). Référenciation renvoie à références, référentialisation à référentiel. De la référence au

référentiel, il y a traitement pour en faire un corps de préconisations pour l'agent : le prototype du référentiel restant les « référentiels pour l'enseignement professionnel » qui donne aux enseignants la liste organisée (objectifs, capacités, tâches, compétences... des procédures) de ce qu'il faut faire en classe. Ce n'est pas la même problématique.

La référenciation est là, en toute pensée qui s'élabore et se communique, qu'on le veuille ou non, qu'on l'exhibe ou non, et ne présage en rien de ce pour quoi on s'appuie sur des références : la référenciation ne vise pas forcément, au contraire de la référencialisation, un agent ou au mieux un acteur mais bien davantage *un auteur* (Ardoino, 1993).

Comprendre comment en évaluation s'est vécu le processus de référenciation est le but de ce travail - et comment aujourd'hui on pourrait le vivre.

Dans la référenciation, l'emploi de modèles existants ou la construction de modèles nouveaux : la modélisation, est une sous-partie ou l'un des pôles. L'idée ici est que si elle était davantage travaillée par les auteurs, s'ils étaient moins agis par les modèles, on pourrait s'attendre à voir apparaître une nouvelle dynamique en évaluation (une nouvelle épistémè) parce que la prise de conscience que les modèles existants sont tous disponibles, rendrait possible une autre sous-partie, un autre pôle de la référenciation : ce que Ardoino appelle la *multiréférencialisation*. En ce sens l'engouement pour un modèle, ou la confusion entre axiomatique et axiologie, est un frein à l'utilisation de références plurielles, hétérogènes. Il y aurait un lien étroit entre modélisation subie et survalorisation de la cohérence et donc réduction de la complexité -- au sens de mutilation (Morin, 1993).

Encore faut-il, pour qu'on puisse se repérer dans les modèles existants, que *la notion même de modèle* en évaluation soit interrogée au travers de la masse des textes sur l'évaluation. En effet, le modèle est important au moins à deux titres : parce qu'il est déjà là, par exemple dans le social de l'évaluation comme pratique, et parce qu'il est producteur de *conceptions cadrées*, chez le rédacteur du texte théorique. En évaluation aussi "le débat sur le "modèle" est devenu indispensable" (Gayral, Y. & Ebtinger, R, 1989).

### **Dans le modèle herméneutique :**

On l'a compris, ce manuel présente une classification des théorisations de l'évaluation qui, comme toute rationalisation, relève d'un point de vue particulier. Il n'est pas de pan-optisme. C'est, bien évidemment, depuis un des modèles en train de se construire aujourd'hui : l'évaluation-régulation comme complexe, que le cadre de référence ici proposé se donne à voir ; le manuel en tire sa logique.

J'opte donc, aujourd'hui, pour l'inscription dans une herméneutique de l'évaluation, c'est-à-dire "simultanément un art d'interpréter des constellations significatives, un guide pour les repérer et une théorie du sens pour les fonder" (Berthelot, 1990, p.126). Construire le cadre de référence de ce livre a été l'occasion d'effectuer une sémiologie, une étude des textes comme signes, comme faisceau d'indicateurs du sens des pratiques évaluatives que je cherche à comprendre, *dans l'interrogation sur le sens* et pas dans le dévoilement d'un sens caché.

L'une des conséquences de cette option est de constater qu'il n'est pas facile d'utiliser les différents modèles de l'évaluation dans une pratique d'évaluation institutionnelle des situations professionnelles ou dans un projet de connaissance, pour une recherche, en choisissant en fonction de la situation et de ce qu'on veut y faire, et pas seulement en fonction d'une prise de position sur des postulats, des axiomes. C'est

l'attitude à laquelle est convié le lecteur : une prise de distance, *un détachement* qui puisse rendre disponible tous les modèles sans que celui ou ceux élus le soient parce qu'ils seraient les meilleurs ou les plus performants en soi, dans l'absolu.

Il ne s'agit pas, pour l'évaluateur qu'il est question ici de former, de prendre parti, mais bien plutôt de *faire des choix sans cesse, sans rien renier*. Il s'agit aujourd'hui de multiplier les possibles, "d'élargir la raison à ce qui précède et excède la raison" (Merleau-Ponty, 1960). C'est *le pari* de "la complexité", ce sont les termes à partir desquels on peut assumer *une problématique* du sens : l'évaluation ne se réduit pas à la quête de solutions pour résoudre les problèmes. En ce sens on ne peut dire que « modéliser c'est à la fois identifier et formuler quelques problèmes en construisant des énoncés, et chercher à résoudre ces problèmes en raisonnant par des simulations » (Le Moigne, 1990, p.15). Aujourd'hui, le chantier n'est pas tant, ni de trouver le bon modèle, ni d'ajouter une nouvelle technique à la Résolution des problèmes, que d'articuler les modèles existants, de les rendre disponibles mêmes s'ils sont contradictoires.

Le modèle peut alors jouer le rôle de ce "gradient entre deux pôles extrêmes, l'un où les disciplines seraient organisées autour d'un schème unique et l'autre où elles en assumeraient la diversité. Cette organisation présentant des configurations diverses selon le moment historique et le mode de composition/recomposition des disciplines serait loin d'opposer mécaniquement sciences de la nature et sciences anthroposociales et inviterait au contraire à une saisie fine de la position de chaque discipline." (Berthelot, 1990, p. 200). Après avoir oscillé vers la mobilisation unique, l'évaluation se rapprocherait de l'autre pôle, vers la multiréférentialisation par l'emploi possible *des* modèles.

### **Les schèmes sociaux et les modèles nomades :**

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

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

Car la classification des schèmes proposée par Berthelot ne correspond pas terme à terme aux modèles de l'évaluation. Tous sont bien représentés, ils sont bien distribués dans les trois épistémê de l'évaluation (évaluation comme mesure, comme gestion et comme problématique du sens). Un schème peut s'actualiser directement dans un des modèles de l'évaluation. C'est le cas de ces modèles actifs dans tant de champ de recherches qu'on peut les dire *nomades* :

- du modèle de l'explication causale, en lien direct avec le schème causal



(cf. ci-après I,1 du manuel),

- du modèle structuraliste, par rapport au schème structural (cf. II,2),
- du modèle de "l'évaluation-interprétation" comme "intelligence du paradoxe ou raison dialectique d'une praxis" (Ardoino, 1991) : activation du schème dialectique chez Berthelot (p. 82) : "Un phénomène b est, d'un point de vue dialectique, saisi comme la résultante d'un système contradictoire, c'est-à-dire d'un système défini fondamentalement par l'existence de deux termes à la fois indissociables et opposés...", comme le sont les oppositions irréductibles entre visées et programme, évaluation et contrôle, information et communication... chez Ardoino (Cf. III).

De plus, un même schème peut avoir présidé à plusieurs modèles nomades (et vice versa : un modèle peut être l'activation de plusieurs schèmes) ; c'est le cas pour le schème fonctionnel qui donne en évaluation :

- le modèle cybernétique (application des mécanismes permettant de construire des systèmes artificiels assurant une fonction (cf. II,3) et qui correspond à la seule première génération des études de la cybernétique industrielle.
- et le modèle du systémisme comme analyse des systèmes simples, ouverts ou fermés (cf. II,4). Mais ce dernier est aussi l'activation du schème actanciel, de Berthelot.

Tandis que, le passage du schème au modèle peut être indirect ou partiel, par le biais d'une activation d'une sorte de "sous-schème", de ce que j'appellerai un thème dans un schème :

- le modèle de la docimologie et le modèle de la métrie : activations de thèmes déterministes du schème causal (cf. I, 2 et 3)
- la maîtrise par les objectifs (thème comportementaliste du schème fonctionnel) ; cf. II,1.

Ces modèles sont plus *transrégionaux* que nomades.

Enfin, le modèle en évaluation oblige à donner un sens fort au verbe « actualiser » : dans l'épistémè qui émerge de l'évaluation comme problématique du sens, le modèle de "l'évaluation-régulation comme complexe"(cf. III), (Bonniol 93 - Vial 91- Clozel 94) semble être davantage *une adaptation* -en train de se faire- qu'une banale actualisation, du schème herméneutique.

Mais le schème explicatif pose *toujours* des problèmes de définition (cf. Granger, 1993, qui aménage les définitions de Berthelot), le schème structural, par exemple, n'est pas réductible à la théorie structurale de Saussure. Le modèle est le passage au "-isme", il ne coïncide jamais exactement avec la théorie d'un des auteurs du mouvement dont il est l'aura.

#### **La formalisation, un écran aux modèles comme modes de pensée**

C'est en désignant par le mot modèle, et la modélisation comme processus de la pensée, et les procédures de formalisation qu'on sème cette confusion que pointe, avec humour, Le Moigne (1989, p.12) : "...aussi longtemps que nous serons convaincus du pouvoir explicatif et général de nos modèles, nous les appellerons théories ; et, dès que nous ne saurons plus convaincre nos interlocuteurs de cette fécondité, ce que nous saurons vite par l'injure offensante de "théoriciens" qu'ils nous adresseront, nous baptiserons modèle ce qui hier eût été théorie. En attendant les jours heureux où nous

parviendrons à formaliser assez tels énoncés de tels de nos modèles pour solliciter la faveur de les baptiser “théorèmes“ ; alors notre modèle redeviendra sans doute pour quelque temps, théorie. Modèle ou théorie, nous savons tous pourtant que nous affrontons toujours deux vieilles et familières difficultés : disposons-nous de quelques bonnes méthodes pour les découvrir ou pour les construire d'une part, et pour les valider ou les légitimer, d'autre part ?“.

A propos de ce désir de légitimité, on peut admettre que “Le désir pragmatique de convaincre autrui, d'obtenir son adhésion, son admiration, sa considération travaille le discours de connaissance de l'intérieur. Il opère non pas par imposition externe mais par un détournement interne. Les procédures d'intelligence concrète de l'objet, que le programme résume, sont utilisées de façon non plus heuristique et critique mais dogmatique et confirmative.“(Berthelot, 1990, p.135). Abandonner le désir de croire le modèle “explicatif et général“, pour qu'il reste heuristique, ce serait admettre que l'aspect scientifique du modèle dans la recherche ne peut résider dans le désir de convaincre de celui qui l'utilise ou le construit, car la reconnaissance obtenue par une argumentation confondue avec la scientificité d'un discours, n'est que l'établissement d'une nouvelle théorie. La dite théorie, parce qu'elle est close, ne peut que “tourner“ pour produire des applications techniques, praxéologiques (penser à la Théorie du Système général qui est devenue un simple référentiel pour l'action : l'analyse dite systémique), --ce qui n'a que peu de sens, pour le chercheur, parce qu'il est déjà ailleurs, à travailler la fondation d'un autre modèle, et qui le travaille : “Je ne travaille que les idées qui me travaillent “(Morin, E., 1981). Ce serait situer le modèle dans un travail d'élaboration et de communication de la connaissance enfin distinguée de la rationalisation dans un argumentaire -- ce qui ne veut pas dire l'exclure.

Le problème de la méthode de formalisation (des procédures de modélisation) devient secondaire (un autre problème que celui dont s'occupe ce manuel) au regard de la puissance, du modèle lui-même, à proposer/imposer des objets pour construire/inventer la réalité étudiée.

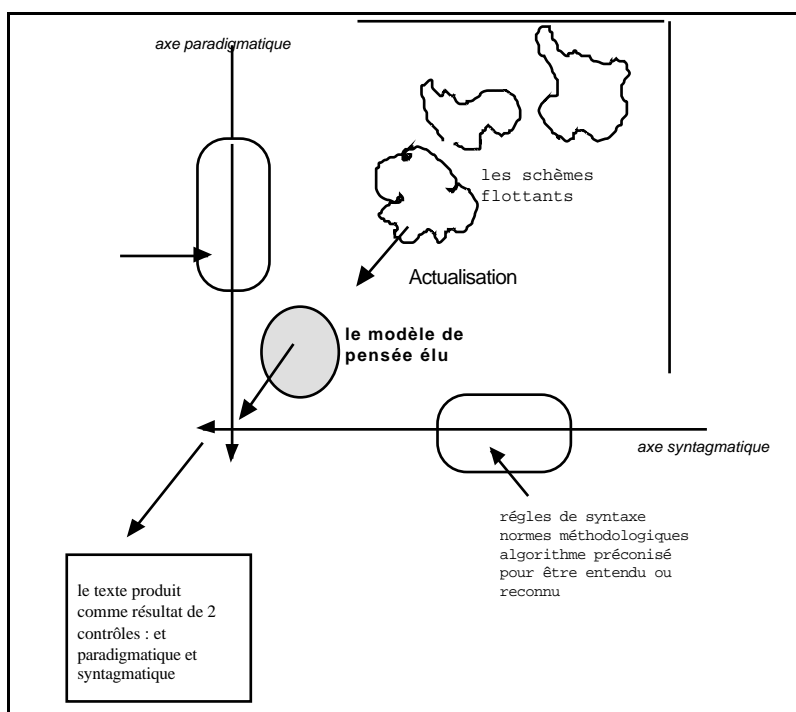
Dissociant modélisation et méthode de formalisation pour convaincre, on peut alors dissocier aussi modèle et théorie. L'ambiguïté “potentielle et peut être nécessaire des modèles“ ne vient pas du modèle mais du fait qu'on désigne par ce terme deux dimensions : la modélisation et la formalisation, “dans un double référentiel épistémologique (théorie de la connaissance : objet et projet) et méthodologique (analyse par raisonnement hypothético-déductif expérimental et conception par raisonnement axiomatique-inductif pragmatique)“(Le Moigne, 1989, p.19) .

“En somme, “modèle“ est un modèle de stabilité lexicale et offre à contempler un remarquable exemple de la résistance des mots et de leur usage aux changements culturels. C'est que le changement est ailleurs. L'entrée de “modèle“ dans la troisième époque de son histoire naturelle s'est faite sans bruit, par le biais d'une insertion dans le vocabulaire scientifique, pas seulement du mot, mais en profondeur, radicalement, d'un changement de catégorie conduisant à la révision notionnelle...(Gayral, Y. & Ebtinger, R., 1988), certes, mais si ce changement de catégorie n'est pas contrôlé, il n'est pas aléatoire : pétri d'imaginaire, il permet de mobiliser les schèmes d'intelligibilité et de passer du “plan des engagements symboliques «au plan de l'adéquation empirique“(Berthelot, 1990, p.200) , en ce sens, et au prix de l'identification du modèle, l'évaluation peut espérer devenir un champ scientifique, dans un projet de connaissance des pratiques évaluatives. C'est en tous cas une hypothèse qui est posée.

### Le modèle comme carrefour :

Il est fait appel ici à la notion de “paradigme” dans la théorie du langage, comme axe de la combinatoire de la pensée (Saussure, F. 1916 - Hjelmslev, L. 1968 - Martinet, 1955).

*L'axe syntagmatique* (des énoncés, des associations) croise *l'axe paradigmaticque* (des déclinaisons possibles de chacun des éléments d'un énoncé, des substitutions). La phrase, le discours est ainsi le résultat de deux séries de contrôles simultanés : de cohérence syntagmatique et de pertinence paradigmaticque. Le texte “théorique” peut être alors considéré comme un syntagme, résultat d'une série de discrimination de produits-textes possibles et d'éléments paradigmaticques disponibles.



Situer le modèle au croisement entre paradigmes (du monde) et syntagmes (de recherche ou motifs d'étude) permet de s'orienter, par exemple, dans la masse de littérature consacrée à l'évaluation.

Ce que les deux types de modèles (nomades comme “le structuralisme”, locaux comme “l'évaluation pour la remédiation”, ont en commun est, comme l'a signalé Cardinet (1986), d'être “normatifs”, y compris sans que l'auteur qui les utilise le sache. En effet, le modèle “prescrit” un ensemble de cadres pour penser, *il invente un ensemble d'objets et des procédures pour les étudier*. Le modèle donne à celui qui l'adopte, qui le fait sien, *un certain type de regard et d'écoute*, une certaine façon d'*appréhender* le réel, plus que de le concevoir.

C'est la différence avec le paradigme et le modèle : ce dernier est plus apte à l'action, plus “proche» de l'agir, il donne réalité à des objets qu'il désigne et construit -- et permet d'étudier. *Le modèle est une charnière entre surnormes et normes.*

## La filiation paradigmes - schèmes - modèle :

La classification retenue pour ce manuel, et qui organise les chapitres, repose d'abord, en amont, sur la notion de paradigme, au sens linguistique et phénoménologique du terme. Ce mot est encore un mot fourre-tout...

Ici, après bien d'autres (Ardoino, J. & Berger G. - 1986 - 1989 - Berbaum, J., 1982 - Morin, E., 1971), il ne sera employé que dans le rapport avec la *vision du monde* qui nous agit, aux franges de notre raison, qui s'exprime par des images, plus que par des démonstrations : on exsude la vision du monde, on ne sait pas forcément qu'on y est. Aussi propose-t-on ici d'assumer le paradigme comme un lien "vertical" qui nous agit et qui croise l'axe syntagmatique "horizontal", des réalisations concrètes des produits-textes sur l'évaluation. Le paradigme n'est pas, sauf rares exceptions de travail épistémologique, directement présent dans le texte de théorisation de l'évaluation, il en constitue les fondations, au contraire du syntagme.

On peut donc exhiber des filiations plus ou moins cachées, des rapports, des interinfluences entre :

syntagme <-> modèle issu d'un thème ou d'un schème <-> épistémê <-> paradigme.  
<----- du plus local au plus nomade ----->  
<----- du plus visible au plus intériorisé ----->

D'autant plus que les deux lignes paradigmatiques (le paradigme mécanique et l'énergétique) alimentent l'imaginaire de l'évaluateur. Ils ne donnent pas comme des savoirs transmis, appris (par exemple, savoir que la terre tourne autour du soleil et pas l'inverse) mais des choses sues - à notre insu parfois (comme le désir de maîtrise ou le sentiment de l'éternel retour), ce ne sont pas des savoirs "objectivables", externes, mais des matrices de valeurs, de conviction : nous sommes *dans* les paradigmes.

Sont donc exclues deux définitions ordinaires : l'une qui voudrait que le paradigme soit "un algorithme qu'il faut savoir résoudre à un moment donné dans un champ scientifique donné", (selon l'un des vingt-quatre (?) sens employés par Kuhn T. (1972, voir notamment la postface à la seconde édition) ou bien -ce qui revient au même- "le fait de se réclamer, de transposer et de suivre un programme explicatif" (au sens de Berthelot, 1990, p.120). Définition qui, déplaçant l'attention sur les procédures préconisées (analytiques ou analogiques), permet d'éviter de devoir s'interroger sur la vision du monde dans laquelle on s'inscrit préférentiellement, qu'on survalorise, y compris sans le savoir et de s'interroger sur la parenté que l'on institue entre la vision du monde qu'on *veut* avoir, qu'on prône et l'épistémologie ou la méthodologie : les normes cachent les surnormes.

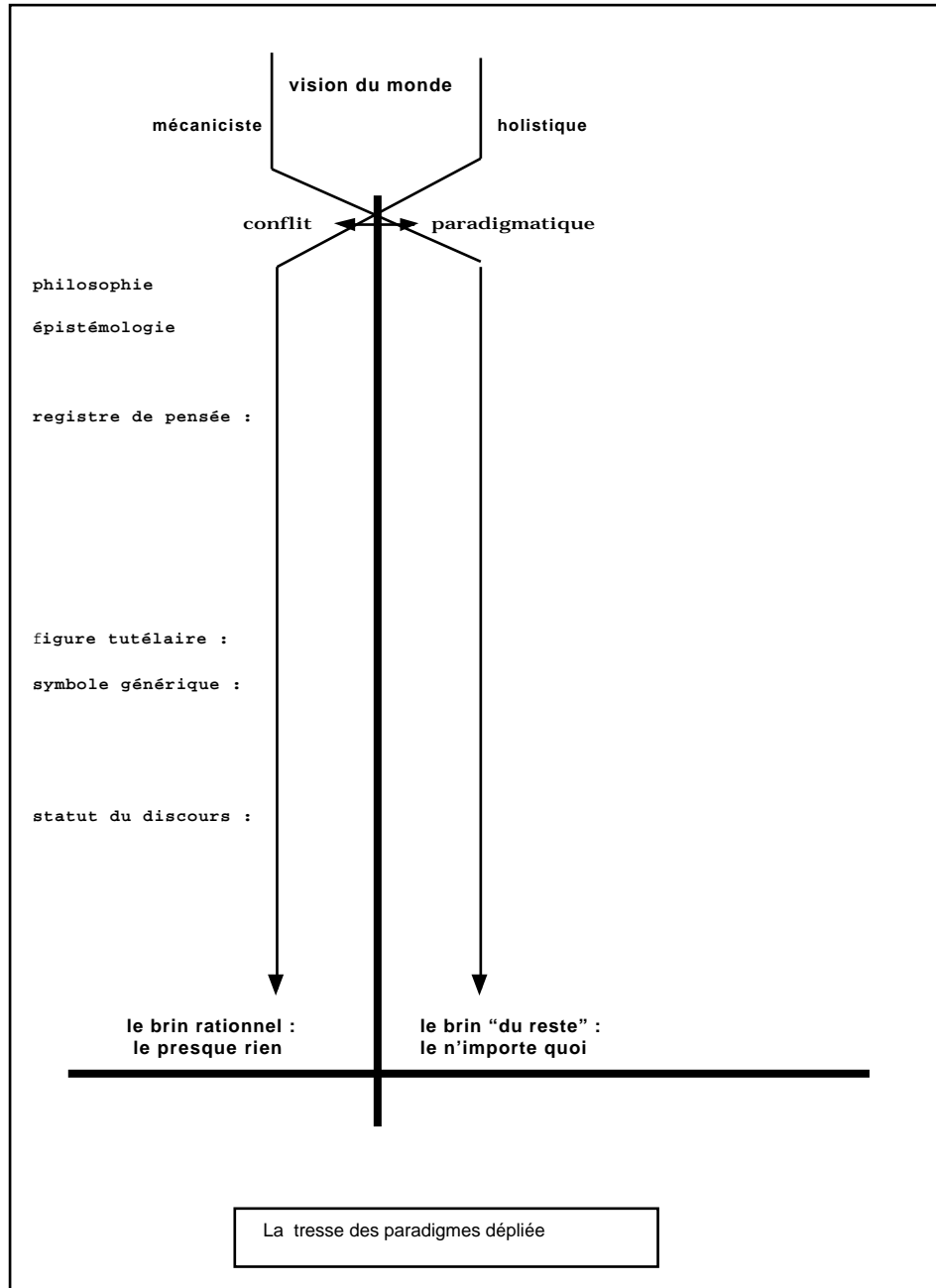
Et l'autre, tout aussi établie, qui voudrait définir le paradigme comme "savoir (scientifique) sur ce monde". Car savoir, par exemple, que la terre est ronde et non plus plate, est tout au plus l'indicateur d'un changement de savoir sur le monde, ce n'est pas en soit un "changement" paradigmatique. On peut même se reposer la question de savoir si un changement de paradigme -comme vision du monde- peut exister. La vision du monde qu'une civilisation construit prend tant de temps à s'établir ! Tout au plus peut-on suivre, dans une discipline donnée, l'évolution du conflit entre les paradigmes. Mais pour cela il faut, d'une part, distinguer visions du monde comme surnormes et algorithmes méthodologiques préconisés et, d'autre part, admettre que notre civilisation occidentale a édifié une *double* ligne paradigmatique.

### **La tresse des paradigmes :**

J'ai essayé d'identifier certains de ces éléments paradigmatiques. Ce travail nécessite de déplier ce qui en soi est de l'ordre du *tressage* : nous sommes tous dans les deux paradigmes occidentaux présents dans le social, dans l'idéologie, nous sommes toujours en *conflit paradigmatique*, notre vision du monde n'est jamais simple. En fait il n'existe pas deux paradigmes, *l'inscription paradigmatique* d'un auteur est un mélange des deux brins, de deux chaînes ici distingués pour comprendre. Certains survalorisent l'un des deux *brins paradigmatique*, (ce qu'on nomme, pour aller vite, un paradigme, par exemple « le paradigme rationnel », c'est le cas de tous les évaluateurs de l'évaluation-mesure) ce qui ne veut pas dire qu'ils ne portent pas en eux l'autre brin. De même, on ne change pas de paradigme comme on change de lunettes, on peut changer la survalorisation accordée à l'un ou l'autre des brins : les lunettes ne sont que dans la hiérarchie attribuée à l'une ou l'autre des chaînes paradigmatiques. C'est dans le syntagme obtenu que la survalorisation se décèle, le brin sous estimé pouvant ne pas y apparaître du tout : il est refoulé.

On obtient donc une « échelle paradigmatique » (que certains appellent aussi le paradigme, parce que les éléments sont enchaînés et concourent à la vision du monde --ce qui fait de ce mot à la mode un noeud sémantique) : philosophie, épistémologie, registre de pensée, figure tutélaire, symbole générique et statut du discours. Cette liste ne se veut pas exhaustive.

Prendre conscience qu'on porte en soi une double définition du monde dont chaque élément comporte son symétrique, son contraire et se demander quelle filiation on privilégie, me paraît décisif pour choisir un modèle ou pour comprendre le soubassement symbolique, et l'investissement imaginaire des modèles.



En effet, on peut isoler, dans notre vision occidentale du monde, deux grands types simultanés, antagonistes, symétriques, de lignées paradigmatiques : *la vision mécaniciste* qui considère le monde comme un moteur, que l'homme (avec l'aide ou non des dieux) peut démonter, réparer, reconstruire. Puis une vision dite *holistique*, globale qui rejette en arrière fond l'analyse des détails, des parties : ce qui importe, c'est l'impression, le climat général.

Cette opposition entre deux registres paradigmatiques est alimentée par des *philosophies* qui se réclament de l'une ou l'autre de ces visions. Du côté de la mécanique, *l'essentialisme*, philosophie de la nature humaine qui postule qu'une chose est définissable par des caractères permanents, éternellement vrais, hors du temps et de l'autre côté, une philosophie *énergétique* qui postule que n'existent que des passages éphémères, qu'il n'y pas de permanence, que nous ne sommes qu'éléments transitoires, en changement et en évolution, en éternel devenir, aux frontières instables (Parménide <--> Héraclite d'Ephèse, Ardoino & Berger, 1986).

De plus, *la pensée rationalisante*, le mode de pensée logique, la pensée dite formelle ou aristotélitienne, avec son principe de non-contradiction, de disjonction et le positivisme qui en découle (cf. Lerbet 1995), s'oppose à *la pensée magique* avec son registre mythique, où toute chose peut être en même temps autre chose (dieu et homme, mort et vivant...) (Cazeneuve, 1961 - Levy-Brhul, 1922) avec son principe de conjonction...

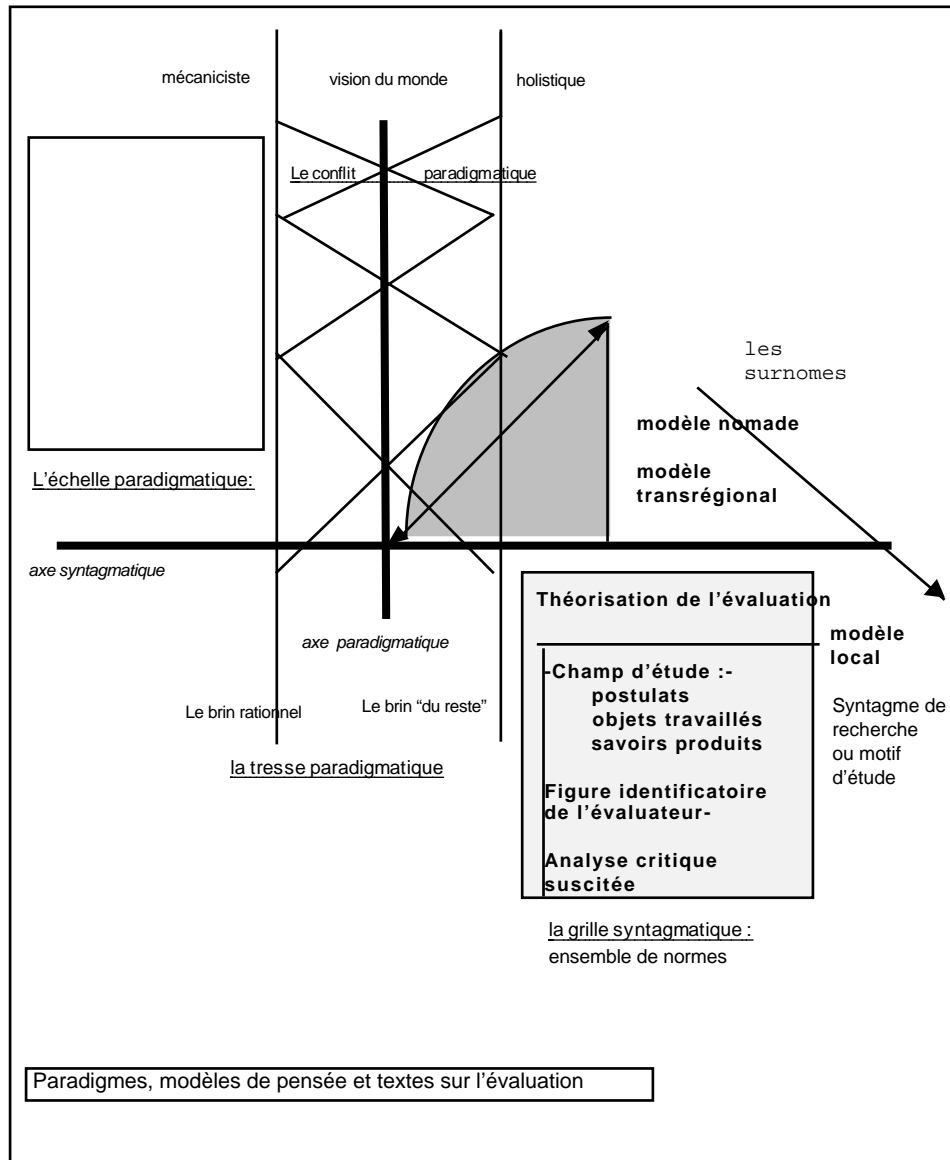
On a donc des philosophies, des registres de pensée, des associations de symboles qui alimentent ces visions du monde antagonistes : du côté mécanique, l'homme est maître de l'outil, le monde est un objet, le réel existe, l'univocité est possible. Du côté énergétique, règnent la poésie, l'évanescence, l'insaisissable, l'émergeant, l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au monde. Entre, c'est-à-dire dans le va et vient entre le cristal et la fumée (Atlan, 1979), la fermeture et l'ouverture du sens (Morin, 1990), entre le « paradigme de la connaissance-objet » et celui de la « connaissance-projet » (Le Moigne, 1989), entre le "*presque rien*" du nominalisme systématique et le "*n'importe quoi*" du sens proliférant (Vial, 1996).

Le conflit permanent en nous entre les deux lignes ou chaînes ou brins, de la tresse des paradigmes est aussi l'indicateur d'une situation éthique et politique profonde. Nous avons été éduqués avec des schémas qui mêlent la morale et le savoir. Le manichéisme, c'est devenu la propension à diviser les concepts et ceux qui les portent, en deux blocs : le vrai, le faux, le juste et l'injuste, le bien et le mal, le ça et le sur moi ; à confondre le savoir et les valeurs. Il y a un lien non assumé, chez les théoriciens, entre les postulats scientifiques et le simple moralisme.

La querelle entre les scientifiques et les autres, entre quantitativistes et qualitativistes..., qui participe de ce conflit paradigmatique en évaluation, est aussi l'indicateur de l'influence occulte d'une longue lignée de penseurs chez qui on a retenu (plus qu'ils n'ont écrit) une opposition entre un paradigme de la rationalité, de la solide raison, du droit, du moi et, en face, le brumeux, le fou, le vent, le tors, l'Autre.

L'hypothèse du schème social, (cf. Berthelot), flottant, disponible dans l'idéologie, permet de faire le lien entre les paradigmes en conflits et le modèle élu par le rédacteur du texte d'évaluation. Le choix, l'adoption inconditionnelle d'un modèle de l'évaluation est une façon désespérée -parce qu'elle échoue toujours- de réduire le conflit paradigmatique, en survalorisant l'un des deux brins paradigmatiques et en se mettant sous influence (occulte) d'un seul schème.

## La grille syntagmatique :



Le texte de théorisation de l'évaluation mettant à jour un modèle va s'installer dans une grille réglant l'acceptabilité du discours produit : cette grille semble obéir d'une part au critère de nouveauté, tout modèle se devant d'apporter une rupture par rapport aux autres modèles. D'autre part, cette grille semble être constituée de trois éléments de base : *le champ d'étude* (postulats, objets travaillés et savoirs produits), la ou les *figures identificatoires* de l'évaluateur et le corpus *d'analyse critique* suscitée : ce sont les normes auxquelles le texte du modèle est soumis.



A chaque modèle, des règles de traitement des éléments de cette grille, des “règles de syntaxe”- mais un lexique aussi : *une grammaire* est donnée aux apprentis comme évidente, de l'ordre du consensus qui met du temps pour se former et du temps pour se défaire. Ces règles participent du local : “un programme tire sa vertu explicative du schème fondamental qu'il exprime. Ce dernier fournit un modèle et une matrice de relations explicatives, ou en d'autres termes, une syntaxe de base”(Berthelot, 1990, p.135). L'ensemble de ces normes est aussi appelé « paradigme » (Khun, 1972 ) au sens cette fois « d'algorithme de problèmes à savoir résoudre à un moment donné dans une science donnée, pour être reconnu comme scientifique ». A ceci près que ceci n'existe pas seulement au sein des sciences mais est valable aussi pour les études.

Si on accepte la distinction proposée par Ardoino entre étude et recherche, les textes peuvent se diviser en deux grands types de syntagmes selon le mode de scientificité visé :

- le *motif d'étude* , syntagme dont le rapport à la scientificité est subordonné à une praxéologie, une optimisation de l'action,

- *le produit de recherche*, syntagme ressortissant d'une scientificité qui tente aujourd'hui de se distribuer entre deux pôles : l'explication et la compréhension, au grand dam de ceux pour qui scientificité signifie encore exclusivement “expérimentalisme” ou, plus pudiquement, “science canonique” (Ardoino, 93).

Etude et recherche peuvent être le lieu d'inscription de normes méthodologiques à des degrés divers -dont la formalisation. C'est tout le débat autour de définition de la recherche et de la praxéologie (Congrès AFIRSE, 1994) qui ne sera pas posé dans le manuel, où est employé indifféremment syntagme ou motif, ce dernier paraissant moins barbare.

Mais quelle que soit l'option prise et la situation adoptée entre les pôles de la scientificité, il reste que, pour être reconnu en tant que théoricien de l'évaluation - et à plus forte raison comme chercheur -, il faut en passer par certaines «méthodes de travail» sur certains “objets” choisis, devenus incontournables pour le laboratoire, le cercle, l'école, le mouvement dans lequel on fonctionne. Puis ces catégories sont abandonnées au profit d'autres.

### **Les modèles locaux :**

Ces textes, recherches ou études, repris par proximité, deviennent à leur tour alors une autre classe de modèles, *locaux*, spécifiques à un domaine de recherche, à un laboratoire, à une équipe. A partir de chacun des modèles nomades ou des transrégionaux, vont être produits divers syntagmes qui se côtoient. Comme la grammaire générative identifie, désigne, des “phrases de base”, un modèle en évaluation (issu d'un schème ou d'un thème), suggère ou génère préférentiellement un ensemble de syntagmes : des discours inventés localement à partir des phrases de bases du modèle nomade ou transrégional.

Ainsi la docimologie expérimentale peut-elle prendre place, comme *modèle local*, à côté de la psychologie de l'évaluation : ces deux syntagmes fonctionnent comme des modèles mais ils demandent pour être compris au-delà de leurs oppositions locales, le second se construisant contre le premier, qu'on se reporte au modèle transrégional de la docimologie et au schème causal. Le fait que le premier des deux modèles locaux comporte le nom du modèle transrégional occulte le lien, au détriment du modèle de la psychologie de l'évaluation qu'on ignore ou qu'on inclut dans le premier. C'est pourquoi parler de deux syntagmes, la docinomie et la doxologie, dans le modèle de la

docimologie serait plus clair.

Ailleurs, le travail de repérage est plus simple : le modèle de la métrie comporte deux syntagmes, la psychométrie et l'éducativité, tellement voisins par leur programme qu'on peut les étudier ensemble.

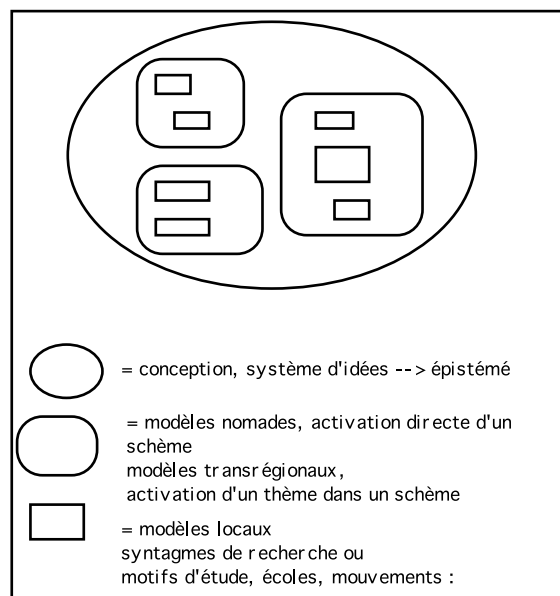
Le lien entre les modèles nomades (ou transrégionaux) et les modèles locaux est direct : le modèle local développe un champ d'objets à partir des principes du modèle transdisciplinaire. Il semble alors qu'on ne puisse continuer à appeler modèle une discipline ou un secteur universitaire de recherche, sans risquer la confusion. Parler de "modèle psychosocial", par exemple, c'est soit attribuer à la psychologie sociale (qui est un contenant, une organisation, une discipline, un domaine de recherche) les modèles qui peuvent y être utilisés, alors que ces modèles sont aussi utilisés ailleurs et ne sont pas spécifiques à la discipline -ils sont nomades ou transrégionaux ; soit c'est désigner non pas les modèles mais les syntagmes qui sont dérivés dans une discipline de recherche universitaire--et ne pas se donner les moyens de voir dans ce qu'on désigne, et qui est un modèle local, une parenté pourtant bien éclairante avec un modèle transdisciplinaire ou nomade.

En somme, parler, par exemple, de "modèle sociologique de l'évaluation", c'est s'empêcher de reconnaître dans la sociologie le modèle nomade qui s'y déploie (en l'occurrence le structuralisme) - peut-être parce que le schème dont il est issu a aujourd'hui mauvaise presse... De même, parler de "modèle de la reproduction sociale", c'est s'empêcher de reconnaître dans ce syntagme, un certain structuralisme à l'oeuvre.

De même, parler de "modèle de l'évaluation formatrice" nécessite de ne pas occulter les rapports de ce modèle local avec le modèle systémique nomade, ainsi qu'avec un autre modèle nomade : le structuralisme par le biais d'un autre modèle local la mise à jour des dispositifs, sinon, on se prive des moyens de distinguer le syntagme évaluation formatrice d'un autre syntagme, l'évaluation des tâches lequel mériterait pourtant d'être encore exploré. Ces distinctions, bien que techniques, paraissent pourtant essentielles pour comprendre les textes produits et pour permettre de continuer à produire dans ces différents courants.

### **Une structure des modèles en évaluation**

On peut donc donner une vision relativement simple, mémorisable, de ces systèmes d'idées en interrelations complexes, par une structure, un schéma ensembliste qui facilite le repérage dans la multitude de textes sur l'évaluation en permettant des regroupements de thématiques à l'intérieur de "programmes de recherche", de "matrices théoriques", d'*épistémé*, *c'est-à-dire l'ensemble modèles, plus syntagmes, en perspective, par le passage du schème, avec une inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique.*



### **Modèles de l'évaluateur et modes de référence :**

Ce manuel vise donc à structurer le mode de référence de l'évaluateur. Depuis la thèse de Jean-Jacques Bonniol (1981), on sait que l'évaluateur est soumis à son modèle de référence, "peu importe en réalité le statut du sujet de l'évaluation : si les évaluations de l'enseignant diffèrent de celles de l'inspecteur, de l'élève ou de l'examineur, alors qu'elles sont effectuées à partir du même produit réel, c'est peut-être parce que le statut des évaluateurs n'est pas le même, mais c'est certainement parce les modèles de références des uns et des autres ne sont pas les mêmes, ce qui les conduit à repérer et à catégoriser des indices différents dans le même produit réel, ou catégoriser différemment les mêmes indices" (p. 480). On sait donc que les actes d'évaluation dépendent de la qualité des perceptions par l'évaluateur des éléments de la situation d'évaluation ; que dans l'évaluateur (de productions scolaires) "les structures cognitives de l'évaluateur sont donc représentées par six opérateurs intervenant dans un ordre qui précise progressivement l'évaluation par des mises en correspondance successives" (p.98). "L'intérêt de ce modèle tient au fait que chaque opérateur (...) produit une transformation du système de représentations de l'évaluateur, dans le sens d'une complexification, chaque mise en correspondance de ce système avec une nouvelle source d'informations se traduisant par une nouvelle modalité du recueil d'indices" (p. 99). L'enjeu est de taille : selon comment sera structuré le système de références, les objets retenus pour construire l'évaluation divergeront. L'interrogation sur ses propres modes de référence est donc, en soi, déjà une formation à la posture d'évaluateur.

Par ailleurs, dans ma thèse en 1991, le jeu des rapports entre référant et référé, traditionnel en évaluation, a été repris et développé en proposant une formalisation du fonctionnement de l'évaluateur dans la formation, fonctionnement dépendant de la constitution de son système de références, son RéférAnt, cet "ensemble d'éléments qui permettent au formateur d'abord mais au formé aussi, de se référer à des principes pour prendre des décisions, pour faire les choix aboutissant à l'élection pour le formateur, à la réalisation pour le formé, des tâches mais aussi des attitudes devant l'acte même de

formation. (...) Ce référent détermine les rôles tenus par les partenaires de la formation“(p.205/206).

Cette matrice référentielle serait organisée en trois sphères :

-“*la sphère institutionnelle*“(l'ensemble des choix permettant de gérer la commande institutionnelle : finalités, objectifs, tâches élues, programme) ,

- “*la sphère didactique*“(combinant les éléments d'analyse du champ de formation ou d'expertise auquel le formateur est déclaré appartenir, son champ de savoirs),

- “*la sphère explicative*“(où l'inscription préférentielle de l'évaluateur dans un paradigme, dans une vision du monde érigée en valeurs avouables, joue le rôle d'une surnorme de la théorisation, au détriment de l'autre vision du monde, antagoniste, pour tenter de faire cesser le conflit paradigmatique fondamental en Occident entre Raison et Sacré, entre rationalisme et mentalité archaïque. La vision élue -ou crue telle- va teinter l'ensemble des modèles de raisonnement de l'évaluateur-formateur ou de l'évaluateur-formé, et donc leurs théories sur la formation et ses différentes dimensions, dont l'évaluation).

Ces sphères comporteraient des éléments contradictoires dans une combinatoire disponible, que l'action, la praxis va réorganiser. Enfin, de la survalorisation de l'une des sphères découleraient des attitudes et des dispositifs d'évaluation différents et notamment certaines pratiques dérivées de l'évaluation dite “formative“.

RéférAnt : valeurs , images, figures, conceptions

Référent : savoirs possibles, options prises

Référentiel : dispositif particulier à une action, architecture

Ces trois sphères matricielles de valeurs et de comportements s'épauleraient en une “synthèse des modèles“(une combinatoire, plus qu'en un simple “modèle de synthèse“), synthèse susceptible à tout moment de servir le processus de référenciation. Le *référent* est alors ce qui permet de se référer. Il s'actualise dans les discours et les attitudes *possibles*, dans le *référent* de la personne-formateur ou formée ; dans ce à quoi ils se référeront pour effectuer les choix qui aboutiront -par la pratique de procédures de référentialisation- au *référentiel* d'une formation particulière , c'est-à-dire, et le choix dans les notions, les tâches et les objectifs opérationnels (le référentiel didactique), et le choix dans la façon de les conduire dans un espace et un temps contraints, limités, précis (la “méthode pédagogique“ utilisée, ou l'opérateur, la dimension pédagogique du dispositif, l'agencement des actions, particulier à une formation).

On voit la complexité du processus de référenciation et donc de l'emploi du mot modèle... Une formation à l'évaluation ne peut en faire l'économie.

Il ne sera rien dit ici, ni de la sphère institutionnelle, ni de la sphère didactique dans le fonctionnement de l'évaluateur, ce manuel s'adressant à l'évaluateur justement au delà des spécificités attachées au poste de travail. L'évaluateur est ici considéré dans sa formation hors des problèmes liés à la pratique dans laquelle il doit tenir la fonction d'évaluateur, c'est l'organisation de son référent qui est visé, que ce soit en tant que formé, formateur ou cadre, que ce soit en tant que dirigeant un projet de formation, un service, un stage, une classe ou une entreprise

### **Le modèle fonctionne comme une “système d'idées“:**

Mais il est toujours risqué d'être celui qui fait savoir que “le roi est nu“ d'autant plus que le phénomène resterait anecdotique, si on ne le prenait pas pour un indicateur du fonctionnement même du processus de modélisation, dont l'évaluation pourrait bien être un cas exemplaire de ce qui se passe aussi ailleurs, dans une “science sans conscience“, pour parodier un titre d'Edgar Morin. Foin d'un quelconque jugement, constatons donc que l'un des mécanismes de la modélisation- jusqu'à présent - est une sorte de didactisme : le mythe du progrès scientifique est toujours d'actualité, l'idée est toujours peu répandue que la diversité des modèles est nécessaire à la conceptualisation de l'évaluation. En somme, on a beaucoup *rationalisé les pratiques* évaluatives et peu *conceptualisé l'évaluation* et c'est peut-être le chantier qu'ouvre aujourd'hui le mouvement de l'élargissement de l'évaluation à la problématisation du sens (Chapitre III)...

Mais, pour ne pas faire à notre tour l'apologie des derniers modèles, disons qu'il a paru indéniable que la modélisation de la pensée en évaluation participe du fonctionnement que Morin décrit dans le tome 4 de *La Méthode* lorsqu'il parle des “systèmes d'idées“ ayant “valeur de vérité“. En effet, à chaque fois, le modèle qui émerge se présente comme le seul capable de donner des énoncés valides, non pas seulement sur le sujet ou le champ d'étude, mais sur l'ensemble de l'Evaluation.

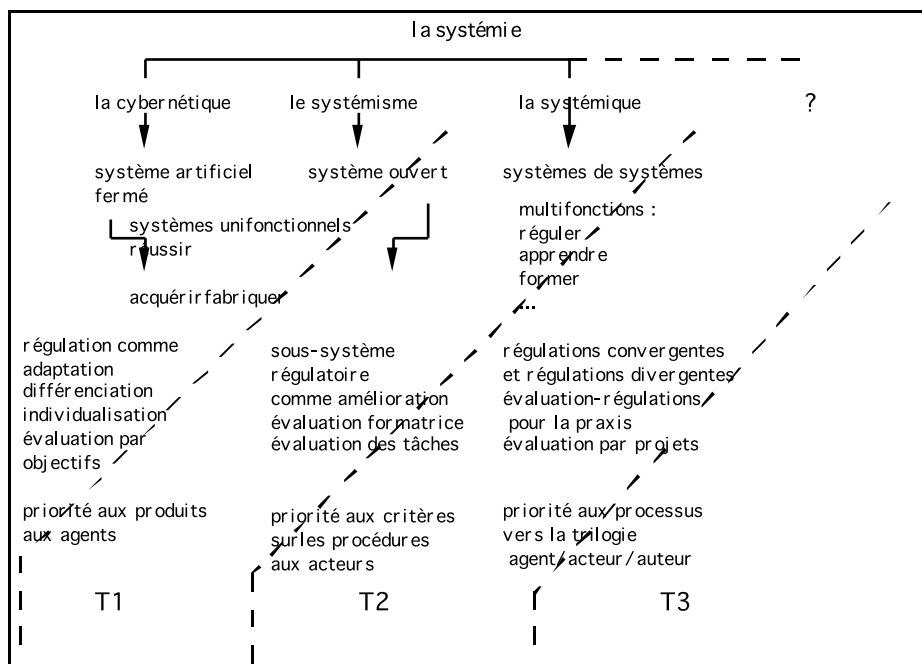
Ce problème de vérité est central en évaluation puisqu'on a tendance à considérer la vérité comme la valeur des valeurs. Pourtant Morin montre bien que les idées s'organisant en systèmes ont *toujours* propension à devenir doctrinaires et dogmatiques, c'est la puissance de fermeture de tout modèle : le ton employé est (nécessairement, jusqu'à aujourd'hui) proche du dogmatisme. Tout modèle se constitue et se cristallise en se donnant à voir comme le seul capable de dire le Vrai. Comme le dit Ardoino (1976) : “Toute théorie scientifique apparaît comme une axiomatique et le principe même de sa validité, de sa rigueur, est aussi celui de son enfermement. “

Mais chaque système d'idées est aussi, 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 un autre modèle. 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. Plus le modèle se prévaut de sa qualité, plus il secrète le prochain modèle qui le reniera. C'est en tous cas ainsi que, jusqu'à présent, ont évolué les idées, et c'est sans doute ce qui caractérise notre contemporanéité, de prendre conscience, sinon de remettre en question, en tous cas d'assumer ce processus incessant de rejets successifs...

### **La vie des modèles de pensée n'est pas synchrone à l'évolution d'un évaluateur :**

Sans aller jusqu'à affirmer qu'un même sujet aurait à refaire, dans sa carrière d'évaluateur, le trajet des modèles de pensée et qu'il devrait passer ainsi du déterminisme causal à la systémie, en passant par le structuralisme, parce que ce serait transformer les modèles en stades à la mode piagétienne-, il faut tout de même constater que nombre des évaluateurs de ces trente dernières années ont parcouru l'ensemble des modèles, l'évaluation allant ainsi d'un élargissement à l'autre. Il faut ajouter que les changements de modèles dans la production d'un auteur ne sont pas aussi nets et qu'un même texte peut fort bien s'inscrire dans deux modèles, au moins, sans le signaler -et ce n'est pas seulement dû à la non identification de ces formatages de la pensée, auquel on n'a pas

accordé l'importance qui leur revient. Il semble que le processus de référencement chez un auteur puisse être schématisé *en diagonale* par rapport à la vie des modèles .



Si on prend l'ensemble de la systémie, par exemple, et si on s'arrête à la systématique (pour ne pas parler de la complexité qui a le don de provoquer encore bien des démanagements), on voit bien que, produisant à un moment T, l'auteur est sans cesse en chevauchement par rapport à la verticale des modèles. Qu'il parle depuis T1, T2 ou T3, permet de comprendre que la référence stricte à un modèle est somme toute rare.

Ces chevauchements ne sont pas à confondre avec ce qui pourrait être l'articulation voulue de différents modèles au cours d'une recherche, dans une perspective mutiréférentielle. Il s'agit davantage de mélange, de récupération des notions antérieures, de glissements non contrôlés vers autre chose que ce dont on se réclame, de difficulté à abandonner le modèle élu, de ratiocination qui fait, par exemple, qu'on s'affiche systémicien et qu'on reste cybernéticien, qu'on parle système en ne décrivant que des structures, qu'on se fait le chantre ici de la complexité, ailleurs de la didactique, en oubliant que la complexité dont on parle n'est que celle des systèmes et la didactique n'est que celle des mathématiques... Qui jèterait la première pierre ? peut-être est-ce un mécanisme auquel personne n'échappe, une dérive de logique féconde qui permet d'inventer, peut-être qu'un surcroît de vigilance sur la référence est tout de même aujourd'hui nécessaire et qu'ainsi on entre dans une autre problématique -en évaluation en tout cas, ce peut être décisif pour la reconnaissance d'une autre épistémè...

### Evaluation et imaginaire : topos et logos, double conflit

C'est aussi le conflit entre les paradigmes qu'on voit réapparaître à chaque fois qu'on fait verbaliser les images de l'évaluation et les affects que les évaluateurs leur accrochent (avec un photolangage par exemple). On peut distinguer plusieurs sources de

conflits imaginaires.

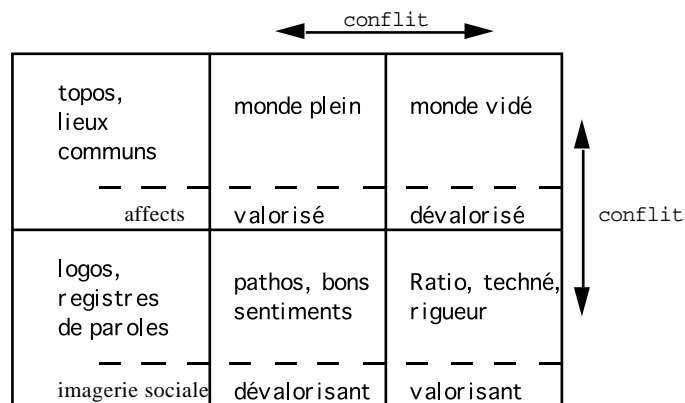
D'abord le conflit entre des "topos" (des topoï), des lieux communs comme "évaluer c'est monter vers la lumière, mûrir, faire éclore, grandir" (topos d'un monde plein, activation du mythe de la Rédemption) ou, au contraire, "évaluer c'est souffrir, sanctionner, corriger, quantifier" (topos d'un monde vidé, activation du mythe du paradis perdu).

Ce dualisme conflictuel a été puissant. L'évaluation sommative opposée à la formative en est un produit. Jusqu'à une date récente parler d'évaluation, c'était "tout naturellement" (là, est le poids du topos) parler de l'évaluation sommative, de la note, des tests, des contrôles : de la vérification, du bilan. Ainsi, les études docimologiques veulent être dans le paradigme de la Raison. Petit à petit, s'est installé l'inverse : l'évaluation formative comme valeur absolue. La note est discréditée, la normation un péché, le contrôle une torture, comme le travail : être dans le formatif, c'est aujourd'hui se vouloir gentil, "médiateur", "catalyseur", pour aider, faciliter.

Pourtant, nous restons fascinés par le contrôle, nous avons été habitués à survaloriser le paradigme de la raison et à réduire, à refouler l'importance du paradigme archaïque (au nom même de l'acquisition du principe de réalité : c'est le même effet que l'acquisition de la propreté (Harvois, 1987). C'est un discours "affectif", ce n'est pas un savoir mais du ressenti, du vécu, du symbolique, de la sémiose. C'est pourquoi, sur une même image, les évaluateurs peuvent associer ensuite le conflit entre deux "logos", deux registres de paroles, deux "parlures" : celui de la *Ratio* ("évaluer, c'est être juste, objectif,") et celui du *Pathos* ("évaluer c'est accompagner, accomplir, aimer").

L'évaluation est donc le lieu d'un *double conflit* : des logos entre eux et des topos entre eux, mais conflit *croisé aussi* parce qu'au topos survalorisant ("évaluer, c'est aller vers un mieux, passer vers, c'est vivre"), l'imagerie sociale, contrairement à ce qu'on attendrait dans un monde d'équilibre, d'harmonie ou de consensus, donc de médiocrité..., l'imagerie fait correspondre, non pas le logos survalorisé du contrôle --demande sociale extrêmement forte-- mais le logos dévalorisant (le pathos : la confiture des bons sentiments, de la gentillesse naïve).

Inversement, au topos dévalorisé du monde vidé, du paradis perdu ("évaluer, c'est passer par ... le trou de la serrure, se conformer, mourir un peu" ), l'imagerie sociale fait correspondre le logos survalorisant de la *Ratio*, de la froideur objective de la techné appelée rigueur.



On conçoit le malaise de l'évaluateur qui a toujours peur de (faire) "mourir d'aimer". On comprend aussi que, lorsqu'on confond logos et valeurs, quand le pathos, par exemple, est pris pour les valeurs humanistes, le "respect de l'autre" si souvent affiché en préalable soit ensuite flanqué de procédures qui l'oublie et lui sont contradictoires. Enfin, on comprend que, lorsque la Ratio est confondue avec les valeurs scientifiques, l'évaluateur mime les sciences de la nature et prône le positivisme...

### Les thémata en évaluation :

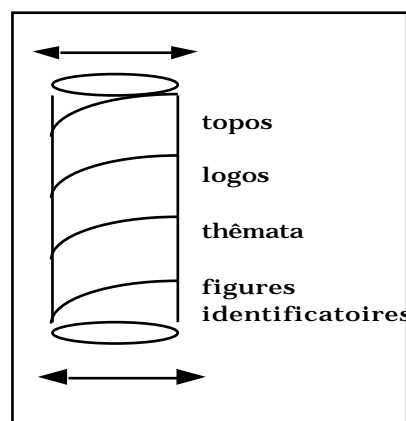
Reste, dans le chaînage -ou l'arrimage- figural de l'évaluateur, cet "arrière-fond symbolique de la connaissance, puisant aux sources profondes de l'affectivité et de l'imaginaire", (Berthelot, 1990, p. 151 sq), la dimension "thémata" empruntée à Holton (1973) par Berthelot : "représentations fondatrices",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

En évaluation les thémata fonctionnent par "concept thématique". On peut en repérer trois, qui paraissent spécifiques à l'évaluation :

- 1) objectif <--> subjectif --
- 2) visible <--> invisible --
- 3) explicite <--> implicite.

Ces trois thémata sont une mise en scène du mythe de la transparence, du dévoilement et sont en butte aujourd'hui, dans l'évaluation comme problématique du sens, au thème de l'énigme et du secret, du virtuel et du vide, par la propagation du thémata *ordre <--> désordre*, sous l'influence des théories de l'Auto (Prigogine, Varela, Morin...). En somme, on est en train de passer de la gestion du probable à l'élargissement des possibles.

Il serait intéressant d'étudier les passages que l'évaluateur peut effectuer dans son discours entre topos, logos, thémata et figures identificatoires. Ici, on en restera à la proposition d'une structure :



Qu'on le veuille ou non, le discours théorique en évaluation est travaillé dans l'ensemble de la chaîne des contradictions d'images, par le *conflit paradigmatique*.

Nous sommes tous, chercheurs et praticiens de l'évaluation, dans les deux lignes appelées trop vite paradigmes, ainsi que dans les deux topos, dans les deux logos et



emportés par des thémata. Dans ces conflits symboliques s'origine la dynamique de l'évaluation. Nous avons plus que des traces archaïques, nous en sommes pétris. La psychanalyse ici est utile, comme référentiel, pour accepter l'idée que nous ne pouvons pas fonctionner que dans l'un des termes du conflit.

### **Travail sur soi, travail d'évaluation :**

L'élargissement de l'évaluation est donc toujours d'actualité, et peut consister aujourd'hui d'une part, dans l'utilisation avec détachement de ces modèles, en travaillant sa propre inscription paradigmatique et d'autre part, dans la recherche de l'articulation de plusieurs modèles rendus tous disponibles, dans le projet de connaissance. Il semble qu'il ne puisse y avoir de problématique de recherche en évaluation que s'il y a *analyse critique* des références utilisées. Là encore, le critère de scientificité consiste avant tout à éviter l'excès de militantisme conceptuel, à faire (et refaire) le deuil du Vrai par Nature.

Pour cela, un travail sur soi, un travail d'interrogation de soi et d'auto-questionnement en tant qu'évaluant (évaluateur/évalué) paraît non seulement nécessaire mais interminable, inachevable : un travail sur le désir de maîtrise, sur la soif de Vérité. Ce travail-là commence par l'identification des termes d'un conflit paradigmatique (de visions du monde contradictoires, antagonistes mais complémentaires) au plus profond de notre propre processus de référenciation. La distinction entre axes paradigmatique et syntagmatique a paru efficace pour distinguer les différents syntagmes et situer le modèle de pensée par rapport à la vision du monde.

Ce travail d'évaluateur, c'est aussi de se redonner le pouvoir de faire, de conduire ou de participer à des évaluations en s'interrogeant sur le conflit entre des images de l'évaluateur, le mythos qui nous hante que nous le voulions ou non, sorte d'Olympe où des figures identificatoires se chamaillent.

Faire avec le conflit symbolique entre topos et logos, faire avec le conflit épistémologique et philosophique entre pensée disjonctive et pensée conjonctive, c'est-à-dire "assumer", ne s'acquiert pas et encore moins du jour au lendemain : la durée importe, là comme ailleurs et le processus de référenciation requiert un travail inachevable.

Dépassionner, prendre de la distance n'est possible que lorsqu'on ne confond plus l'évaluation comme axiomatique avec une axiologie. Il s'agit bien d'être ici convié à un autre type d'élargissement de l'évaluation : rendre possible, valide, disponible, par l'exercice de l'auto-contrôle, le quantitatif comme le qualitatif, le contrôle des signes, comme l'auto-questionnement sur le sens, cette *énigme* qui nous permet de nous construire.

### **Références**

- ARDOINO, J. "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface de MORIN, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars, 1976, p.I/XXXIX
- ARDOINO, J. & BERGER, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127

- ARDOINO, J. & BERGER, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989 p.3/11
- ARDOINO, J. "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16/34
- ARDOINO, J., "Repères et jalons pour une intelligence critique du phénomène sportif contemporain", *Anthropologie du sport, perspectives critiques*, Actes du colloque international francophone d'avril 1991, Andsha Matrice, 1991, p. 154/175
- ATLAN, H. *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil, 1979
- BERBAUM, J. *Etude systématique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982
- BERTHELOT, J-M.. *L'intelligence du social*, PUF, 1990
- BONNIOL, J-J. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981
- BONNIOL, J-J. "Evaluation-régulation et appropriation des compétences", Actes de l'université d'été des 9/13 juillet 1993 *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, 1994, p. 69/85
- CARDINET, J. *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986
- CAZENEUVE, J., *La mentalité archaïque*, Colin, Paris, 1961
- CLOZEL, C. & VIAL M. "Le complexe ou le manque à modéliser", communication au colloque *quatrième rencontre MCX Modélisation de la complexité* d'Aix-en-Provence des 9/10 juin 94
- CLOZEL, C. "L'évaluation, socio-sémantème", Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1994
- FIGARI, G.. *Evaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck, 1994
- GAYRAL, Y. & EBTINGER, R, Editorial, Les modèles expérimentaux et la clinique psychiatrique, *Confrontations psychiatriques*, n°30, 1989, p.7
- GILLET, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- GRANGER, G. *La science et les sciences*, Que sais-je ? PUF, Paris, 1993 p. 90/92
- HARVOIS, Y. "Le contrôle, cet obscur objet du désir", *Pour* n°107, 1987, p. 116/119
- HIELMSLEV, L. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, 1968
- HOLTONG G. *L'imagination scientifique*, Paris, Gallimard, 1973
- KUHN, T. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972
- LERBET, G. *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Nathan, Paris, 1995
- LE MOIGNE, J-L. "Qu'est-ce qu'un modèle ?", Les modèles expérimentaux et la clinique psychiatrique, *Confrontations psychiatriques*, n°30, 1989, p.11/30
- LE MOIGNE, J-L. *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990
- LEVY-BRUHL, *La mentalité archaïque*, Paris, PUF, 1922
- MARTINET, A. *Economie des changements phonétiques*, Berne, 1955)
- MERLEAU-PONTY, *Signes*, Gallimard, 1960
- MORIN, E. *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris Fayard, 1971, Paris, Seuil, 1977 ; Paris, Fayard, 1981
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990
- MORIN, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil, 1991
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, Paris, 1916
- VIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991
- VIAL, M. "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, 1994, p.189/202
- VIAL, M. "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 1

- orientations, p.37/42
- VIAL, M. "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 2 communications, p. 59/64
- VIAL, M. "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", Communication au colloque de l'ADMEE des 19 - 20 - 21 septembre 94 de Genève, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, 1994, p. 111/118
- VIAL, M. *Le travail en projets*, Voies livre, se former plus, Lyon, 1995
- VIAL, M. *L'auto-évaluation et la formation : entre auto-contrôle et auto-questionnement*. L'Harmattan, Paris, 1996