Thème 1 Qu'est-ce que l'évaluation

Modèles et logiques de l'évaluation

mots clefs : modèles de pensée - modèles d'évaluation - écoles - périodes - logiques

résumé :

Quand on étudie les recherches et les pratiques d'évaluation depuis le début du siècle (Vial, 1997), on constate que chaque courant définit l'évaluation de façon différente. En fait chaque modèle d'évaluation délimite son champ et posant sa définition.

1/Pour faciliter le repérage de ces modèles, il est proposé de les mettre en relation avec "les modèles de pensée" disponibles (ou "schèmes sociaux" : Berthelot, 1990) : déterminisme - fonctionnalisme - structuralisme - systémie. Les modèles d'évaluation obéissent alors au fonctionnement des "systèmes d'idées" de Morin (1991).
2/ Ils peuvent être regroupés en périodes selon leur moment d'hégémonie, en trois "epistémê" : l'évaluation-mesure (modèles historiques : métrie, docimologie), l'évaluation-gestion (modèles contemporains : rationalisation par les objectifs - évaluation comme aide à la prise de décision - cybernétique -systémisme) et l'évaluation-problématisation du sens (modèles en élaboration : systémique - dialectique - herméneutique).
3/ On peut alors voir à l'oeuvre le conflit incessant entre les deux logiques de l'évaluation : le Contrôle et le Reste (tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle et qui a été longtemps appelé le formatif). Le contrôle, attitude de l'Homme rationnel plus facilement dicible tendant toujours à éclipser le reste jusqu'à le confondre avec la pédagogie, le relationnel ou le projet privé. Deux visions du monde s'affrontent en fait, en lien avec les deux grands "paradigmes" occidentaux : le mécanicisme et le holisme. C'est alors une caractéristique essentielle de l'évaluation : concept double, occasion de la dialectisation, de l'articulation de contraires.
4/ Au delà de cette histoire des modèles, l'évaluation devient donc :
-une pratique greffée sur une autre pratique, qui se distingue par un dispositif spécifique et un certain rapports aux valeurs. Préciser la qualité de ce rapport aux valeurs, c'est entrer dans une définition propre à un modèle, un courant, ou une école d'évaluation.

vvvv

- une pratique qui se distingue par la mise en actes de critères (plus ou moins explicites, plus ou moins imposés, plus ou moins du côté des normes ou des règles) mais ces critères, qu'on le veuille ou non, dépendent de l'attitude des acteurs de l'évaluation. Car l'évaluation (que ce soit dans le contrôle ou ailleurs) est avant tout une attitude, un processus du sujet évaluant qui construit le sujet et engage sa vision du monde et ses investissements symboliques, au-delà de la méthode ou de la technique : l'évaluation n'est pas irréductible à l'emploi d'outils. L'instrumentation est une réponse à un positionnement épistémologique, ce n'est pas l'essentiel de l'évaluation.

-Depuis 50 ans on assiste à un élargissement de l'évaluation : du mécanique au vivant jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'à la clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail interne des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; de la régularisation pour la conformité au programme jusqu'à l'exploitation des divergences apportées par la régulation ; de la norme sélective en passant par la prescription jusqu'à la négociation et la coopération dans le projet.

Conclusion :

Les études et les recherches en évaluation permettent aujourd'hui que des conceptions de l'évaluation de moins en moins technicistes, de moins en moins asservies au fonctionnalisme, plus larges, plus souples se parlent. Jean Cardinet, Jacques Ardoino, Guy Berger, Jean-Jacques Bonniol, chacun avec leurs manières, ont contribué à cet élargissement de l'évaluation qu'on ne peut plus aujourd'hui confondre avec le contrôle. L'évaluation n'est plus aujourd'hui la seule mesure des acquis, elle n'est pas réductible à la vérification des savoirs, l'évaluation n'est pas la pratique de la notation. Elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés bilans, tests, épreuves avec des objectifs à atteindre, des comportements à obtenir. L'évaluation n'est plus un simple dispositif linéaire, chronologique et discontinu (diagnostic - formatif- sommatif) entrecoupés de remédiations, de réajustements pour la conformisation. Elle est un ensemble de modèles qui se contredisent mais qu'on peut rendre disponibles (et c'est le rôle de la formation à l'évaluation), sans les mélanger. La culture en évaluation est ici déterminante

Références :

Berthelot, J-M., *L'intelligence du social,* Paris : PUF, 1990

Morin, E., *La méthode 4, Les idées,* Paris : Seuil, 1991

Vial, M., *les modèles de l'évaluation,* textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997

vvvv

Modèles et logiques de l'évaluation

INTRODUCTION

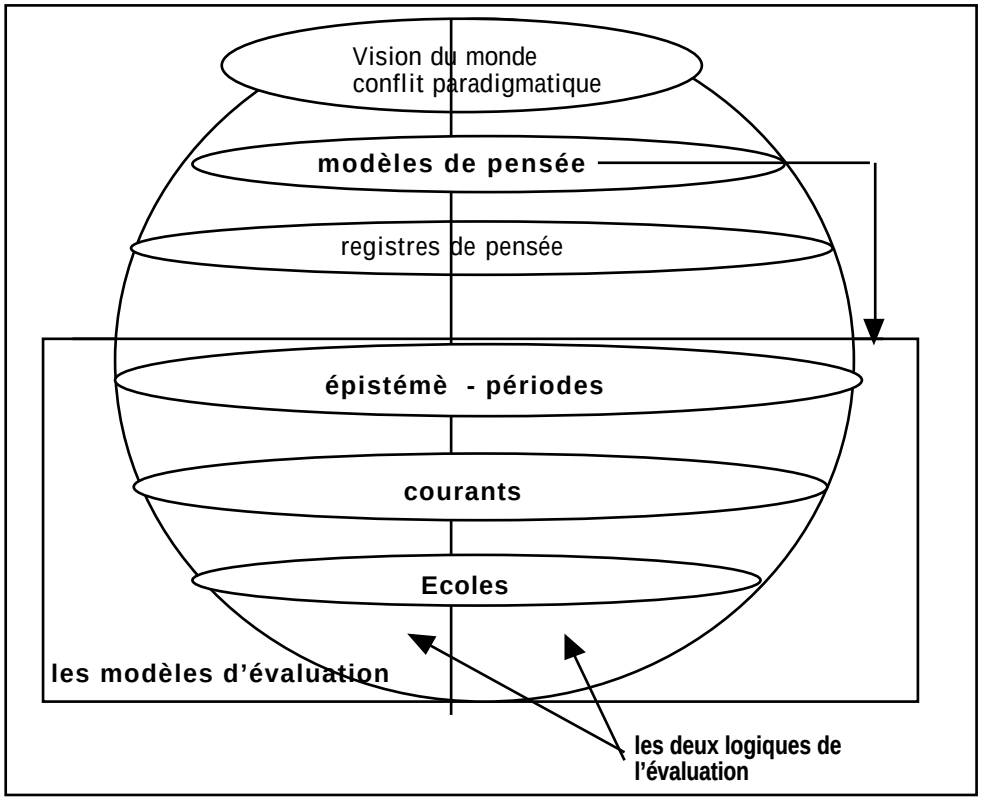
Ceci est le compte-rendu de quelques résultats d'une recherche dont le projet est un repérage dans les conceptions[1] de l'évaluation depuis le début du siècle en Europe, une mise à jour de liens entre les courants de l'évaluation pour les rendre disponibles, les relativiser, les dédramatiser en permettant la distanciation. Cette recherche (dont une première version a été publiée en 1997, chez De Boeck) vise la pratique de formation des évaluateurs, de ceux qui assurent une fonction d'évaluation, notamment les formateurs d'adultes, les enseignants, les cadres de la Fonction Publique ou de l'entreprise, les agents ainsi que les décideurs.

On parle bien ici de l'évaluation de pratiques et pas d'évaluation d'objets : le *sujet* est éminemment au centre de l'évaluation qui est alors caractérisée à la fois comme procès de d'*information* et comme relation de *communication* (ARDOINO, 1988). *L'hypothèse centrale* de la recherche est que l'évaluant (praticien et/ou producteur de texte sur l'évaluation) est toujours à la fois auteur et lecteur. Il est alors *agi par (*soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allant de soi, aux normes et aux surnormes sociales, à des affects, des investissements symboliques aussi : à un "imaginaire social créateur" (CASTORIADIS, 1973) qu'il génère et dont il est généré en simultanée, en *récursivité* (MORIN, 1980/91).

Je ne vais pas rendre compte ici de la totalité des éléments identifiés par cette recherche dans le système du sujet évaluant. Par manque de place et pour ne pas alourdir le propos, je passerai sous silence la notion de conflit paradigmatique ainsi que la notion de registres de pensée (VIAL, 1997 c). Je vais mettre l'accent sur un lien qui me paraît aujourd'hui important : l'identification, le classement des modèles d'évaluation existants et les logiques d'évaluation mises en oeuvre dans l'acte évaluatif.

[1] le mot conception permet ici de parler à la fois de théorisations écrites et de pratiques observées.

vvvv



1. LE MODELE : UN SYSTEME DE REFERENCES, UN CADRE POUR PENSER

Le système d'idées auquel l'évaluateur se réfère *y compris sans le savoir,* n'est la plupart du temps pas travaillé, il est vécu comme vrai, le sujet y "adhère". Sauf cas d'exception, comme Jean Cardinet qui a très tôt réfléchi à cette notion (CARDINET, 1986 et 1994), le modèle de l'évaluation élu par tel ou tel auteur nécessite, pour être identifié, un travail. L'évaluateur est la plupart du temps *agi* par le modèle. Le modèle est plus ou moins caché, il sous-tend la théorisation. L'identification des modèles permettrait une meilleure communication.

La conception affichée de l'évaluation (souvent donnée dans une définition, comme une évidence) dépend du modèle de pensée choisi. En effet, si le sens "de chose à imiter" est le dénominateur de tous les sens du mot "modèle", l'imitation n'est pas forcément vécue comme telle. *Penser dans un modèle,* c'est 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 : ils agrègent les individus en "équipes", "laboratoires", "cabinets", "écoles".

Au contraire de la théorie, *le modèle de pensée* reste impersonnel, il dépasse ceux qui contribuent à le formaliser. Il se donne à voir comme le passage au "isme" d'un courant d'idées. Les théoriciens proposent chacun une théorie par exemple du système mais "le systémisme" comme modèle de pensée n'est pas réductible à un auteur, ni à sa théorie du système.

La puissance du modèle de pensée est de proposer/imposer des objets pour construire/inventer la

vvvv

réalité étudiée. 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 monde, une certaine façon de conceptualiser, une parole, un être-au-monde. Il est en lien direct avec sa vision du monde[2].

2. LA REFERENCIATION, PROCESSUS MAJEUR DU SUJET

Le *processus de référenciation* (VIAL, 1997, b) est, de façon générale, *la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur, à nous inscrire dans un système de références*. Il recouvre d'abord le fait de se référer à d'autres auteurs, de s'inscrire dans une famille de pensée (par la citation : le processus de référencialisation couvre alors *la référence ouverte* dans une expérience d'appartenance ou d'allégeance à une lignée d'auteurs). La référenciation est ensuite la manière de privilégier une lecture, un certain regard, un angle de prise de vue, sur un objet pour pouvoir en parler (par l'élection d'un modèle de pensée). Ensuite, dans la référenciation, importe aussi l'utilisation d'une théorie empruntée ailleurs, dans un champ connexe (par exemple dans le champ de la recherche en apprentissage). Ce processus humain est enfin la façon qu'a l'évaluateur de faire référence à (de s'appuyer sur) une conception de l'évaluation pour choisir, conduire, analyser ou réguler une pratique. La référence n'est donc pas réductible à "l'inter-textualité" à de l'inter-texte, car ce n'est pas seulement le texte, produit de la recherche ou de la pratique qui est référencé mais aussi *la démarche de l'évaluateur*, son vécu de l'évaluation et sa conceptualisation des objets : tout dans l'évaluation est tissé par des réseaux de références. C'est pourquoi il est préférable de parler *d'un processus de référenciation*[3] (du sujet, donc) plutôt que d'une simple "utilisation de références" (de citations) ce qui ne renverrait qu'à de l'intertextuel ou de parler de "dimension référentielle", ce qui renverrait à un réel vrai et qu'on croirait saisir en le désignant. *Le sujet* est pétri de références.

Mais ce processus qui pousse notamment l'évaluateur à s'inscrire dans un modèle de pensée qu'il privilégie est très peu souvent explicité. La plupart du temps, le *modèle d'évaluation mis en avant dissimule le modèle de pensée* où il s'origine pourtant. De même, la théorie de référence est souvent posée sans discussion de sa légitimité à parler d'évaluation, ce pour quoi elle n'a pas été d'abord faite : elle est souvent une *référence d'autorité*, une annexion. Sans oublier les références oubliées, cachées, les emprunts perdus, voire les reprises sous d'autres termes, la réinvention d'étiquettes sur des notions déjà travaillées ailleurs, par d'autres (qu'on ne veut pas citer ou qu'on a tellement intégré qu'on ne sait plus qu'on les a utilisés) : lapsus, calculs et dénis font aussi partie du fonctionnement du processus de référenciation —même dans la recherche.

---

[2] sur la notion de vision du monde et de paradigme en évaluation cf.(entre autres) Ardoino & Berger, 1987, Berbaum, 1982

[3] on ne parle donc pas ici de la référentialisation de l'action (FIGARI, 1994) c'est-à-dire l'élaboration d'un référentiel.

vvvv

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. Le processus de référenciation est un élément majeur de la formation à la recherche. Il peut devenir le pivot d'une formation à l'évaluation, c'est l'hypothèse du travail de repérage des modèles.

3. LES MODELES DE PENSEE, ORIGINE DES MODELES D'EVALUATION

Pour faciliter le repérage des modèles d'évaluation, il est proposé de les mettre en relation avec "les modèles de pensée" (ou "schèmes sociaux" : Berthelot, 1990) : déterminisme - fonctionnalisme - structuralisme - systémie.

L*e modèle de pensée* ainsi que *le modèle d'évaluation qui l'actualise* est toujours un patron, un gabarit, un mimétisme, une mise en forme de la pensée, un formatage plus ou moins subi —et comme tel, il est identifiable.

Un modèle se fait passer pour vrai, pour le meilleur, jusqu'à ce qu'un autre modèle le remplace. Mais le premier modèle résiste et perdure en se mêlant au suivant, le remplacement ne fait jamais place nette. Il y a une vie des modèles après leur période d'hégémonie. Le modèle survit, s'abâtardit sous l'empire du suivant. Bien des approximations de pensée et de langage viennent de là.

Ce fonctionnement est de l'ordre du symbolique : calqué sur les âges de la vie humaine, il concourt à une vision de l'histoire en progrès, inéluctablement axée vers un mieux. C'est le mythe du progrès scientifique du XIX° siècle qui s'active ici. D'où l'arrogance du modèle qui triomphe du combat avec le précédent, et les résistances parfois absurdes ou désespérées du modèle pourtant vaincu. La polémologie est un scénario symbolique de l'évolution des modèles. On peut espérer que l'évaluation aujourd'hui, dans les modèles en voie de construction, sorte de cet univers militariste et des comportements militants qui en découlent. Relativiser le modèle, le donner comme réponse provisoire (mais non indifférente), mettre en valeur ce qu'un modèle apporte sans pour autant dénigrer les précédents est le projet d'une formation à la culture en évaluation.

C'est pourquoi chercher LA définition de l'évaluation est une entreprise vouée à l'échec (et partisane) : tous les modèles en donnent leur version. Il ne reste que *la signification étymologique* : l'évaluation comme rapport aux valeurs. A partir du moment où l'on essaie de caractériser ce rapport, on entre dans une école d'évaluation. Ce n'est pas une définition mais le sens zéro, basique, le mot de base d'une famille sémantique que chaque modèle alimente.

Les modèles de pensée nous agissent, ils nous donnent des cadres pour concevoir l'être-au-monde. Ils ne sont pas propres à l'évaluation mais supervisent tous les domaines des sciences humaines, ils sont en nombre restreint :

- le déterminisme pose que les éléments sont des substances, des essences liées par la causalité. Proche du *fatum*, inspirée par la philosophie fataliste, du destin, elle est d'abord dans la causalité

vvvv

mono-linéaire (modèle de l'explication causale, évaluation des effets), puis dans la causalité pluri-causale mais toujours linéaire (dite différentielle). Encore qu'on puisse voir dans la causalité circulaire (la rétroaction) une réactivation du déterminisme mais "en boucle", dans un monde clos, régit par des lois, des mécanismes inéluctables (VALLEE, 1995).

- le fonctionnalisme se situe dans le schéma moyen-fins. Eminemment représenté par *la théorie des objectifs*[4] issue de la polémologie (HAMELINE, 1979 - DE LANDSHEERE, 1982), avec ces cibles à détruire au nom de l'efficacité, il se donne aussi à voir dans la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes (STUFFLEBEAM, 1980). Il s'adresse à un Homme rationnel, pour la rationalisation des pratiques.

- le structuralisme avec sa mise à jour d'invariants, voire d'universaux. Les éléments deviennent des virtualités reliées par des rapports stables dans une structure, elle, virtuelle, résultat d'une lecture analytique ; accomplissant des transformations (nommées "fonction que la structure remplit") et s'actualisant, par une série de variations de surface, dans les pratiques sociales (LERBET, 1986).

- la systémie, ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de leurs interrelations. L'élément est l'ensemble des relations qu'il entretient aux autres éléments auxquels il est connecté. Les différents systèmes se différencient par leur plus ou moins grande ouverture mais sont toujours au service d'une fonction puis de plusieurs fonctions à remplir (avec trois moments : la cybernétique - le systémisme simple - les systèmes de systèmes appelés parfois "seconde cybernétique").

- la complexité, est un modèle fort ancien autrefois réservé aux cercles initiatiques, une gymnastique de l'esprit pour concevoir le sujet-au-monde. En tant que modèle de recherche et d'évaluation, il est en cours d'élaboration. La complexité est encore aujourd'hui une nébuleuse dont on se réclame soit pour s'inscrire dans la systémie par "la systémique" (les systèmes de systèmes devenant des "systèmes complexes" : LE MOIGNE, 1990), soit pour sortir de la systémie au profit du complexe, par l'activation du modèle dialectique et/ou du modèle herméneutique. C'est dans ce dernier cas que la complexité se donne comme projet d'articulation des modèles précédents, pour une praxis.

4. UNE CLASSIFICATION DES MODELES EN EVALUATION

Les modèles peuvent être regroupés *en périodes* selon leur moment d'hégémonie, en trois "épistémè" :

- l'évaluation-mesure (modèles historiques : métrie, docimologie),

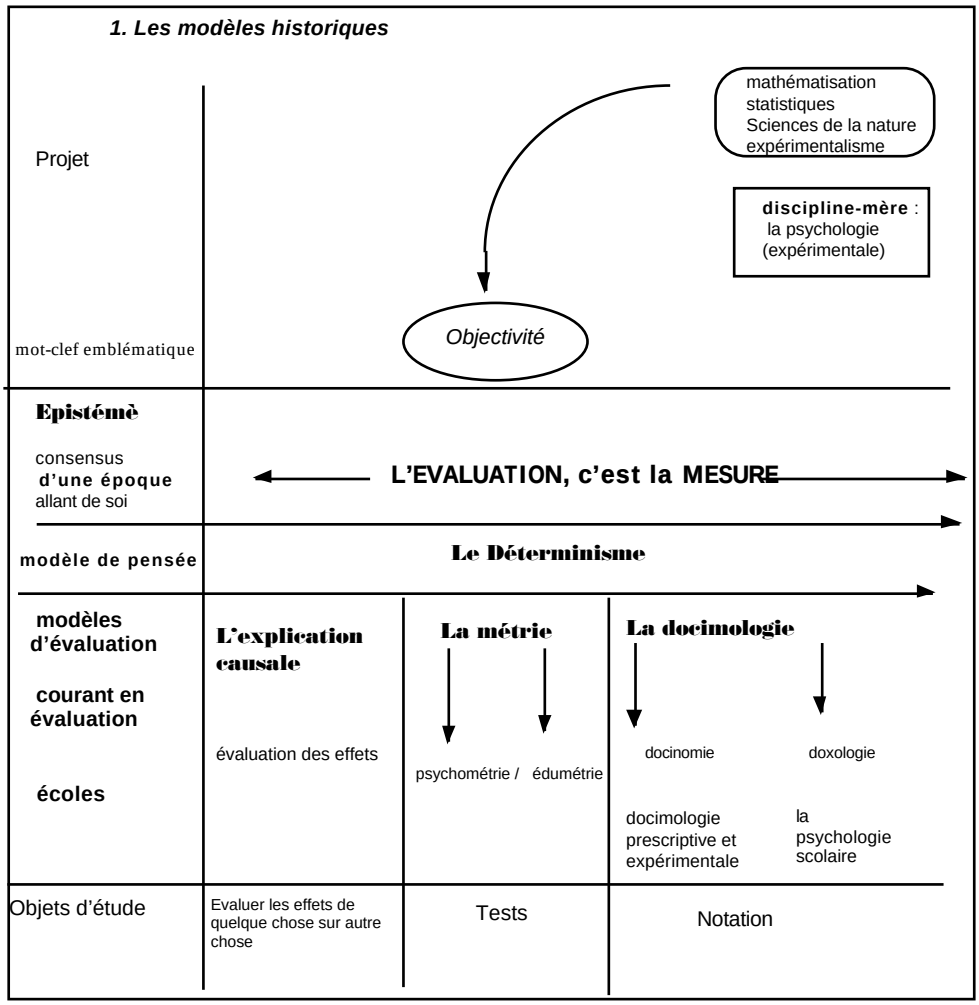
[4] avec le recul du temps, on peut aujourd'hui différencier la théorie des objectifs de la célèbre pédagogie par objectifs qu'elle a donné.

vvvv

- l'évaluation-gestion (modèles contemporains : rationalisation par les objectifs - évaluation comme aide à la prise de décision - cybernétique -systémisme)

- et l'évaluation-problématisation du sens (modèles en élaboration : systémique[5] - dialectique - herméneutique).

Chaque période contiendra des courants et des écoles : des modèles locaux.



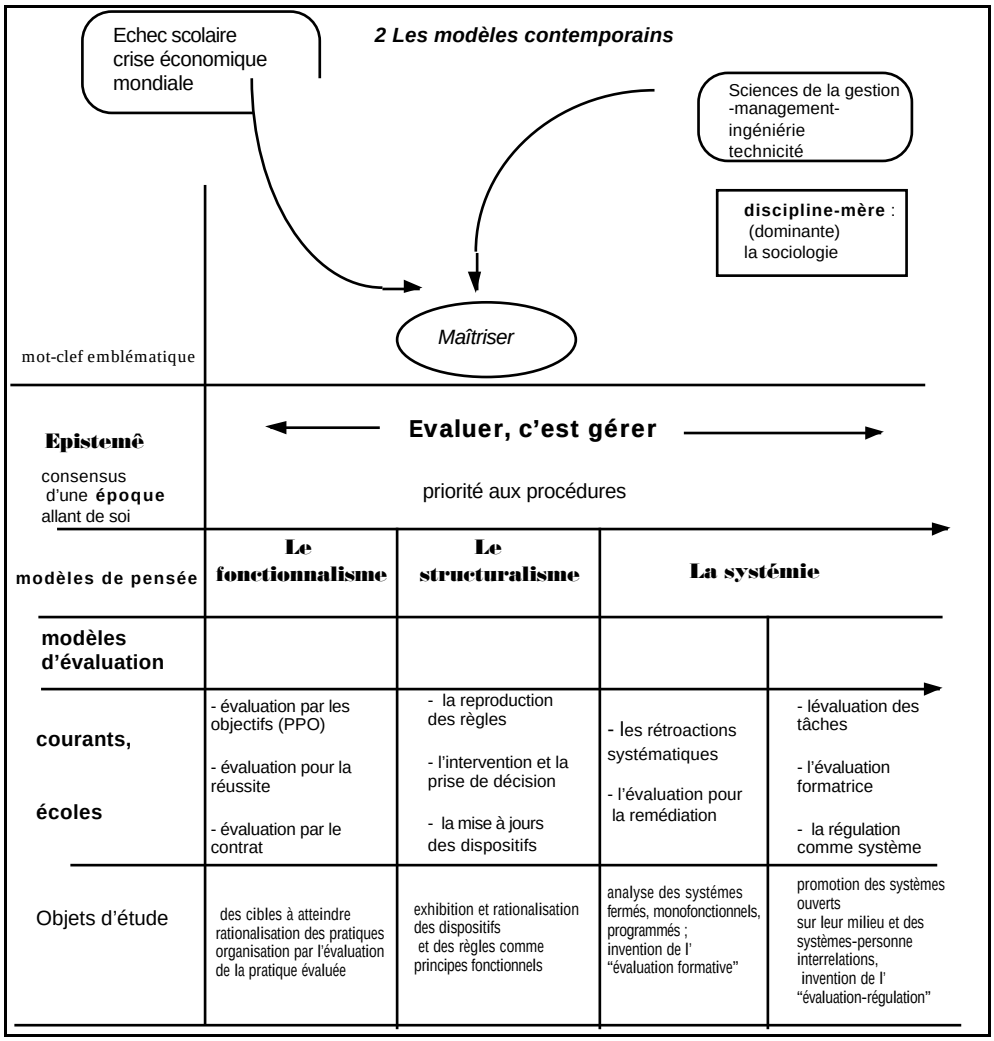
Souvent, le lien entre les modèles de pensée (qu'on peut qualifier de nomades, car ils ne sont pas propres à l'évaluation mais migrent dans l'ensemble des sciences humaines, c'est pourquoi Berthelot en fait des "schèmes sociaux") et les modèles d'évaluation est direct : le modèle d'évaluation développe un champ d'objets à partir des principes du modèle de pensée.

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

[5] Le temps dira si la systémique est la fin de la gestion ou le début d'autre chose, comme elle le prétend.

vvvv

exemple, c'est soit attribuer à la psychologie sociale (qui est un contenant, une organisation, une discipline, un domaine de recherche) les modèles de pensée qui peuvent y être utilisés, alors que ces modèles de pensée sont aussi utilisés ailleurs et ne sont pas spécifiques à cette discipline. Soit c'est désigner non pas les modèles de pensée mais les modèles d'évaluation qui sont dérivés dans une discipline de recherche universitaire —et ne pas se donner les moyens de voir dans ce qu'on désigne une parenté pourtant bien éclairante avec un modèle de pensée. Par exemple, parler de “modèle sociologique de l'évaluation“, c'est s'empêcher de reconnaître dans la sociologie le modèle de pensée qui s'y déploie (en l'occurrence le structuralisme) —parce qu'il a aujourd'hui mauvaise presse... De même, parler de “modèle de la reproduction sociale“, c'est s'empêcher de reconnaître dans ce modèle local d'évaluation, un certain structuralisme à l'oeuvre.



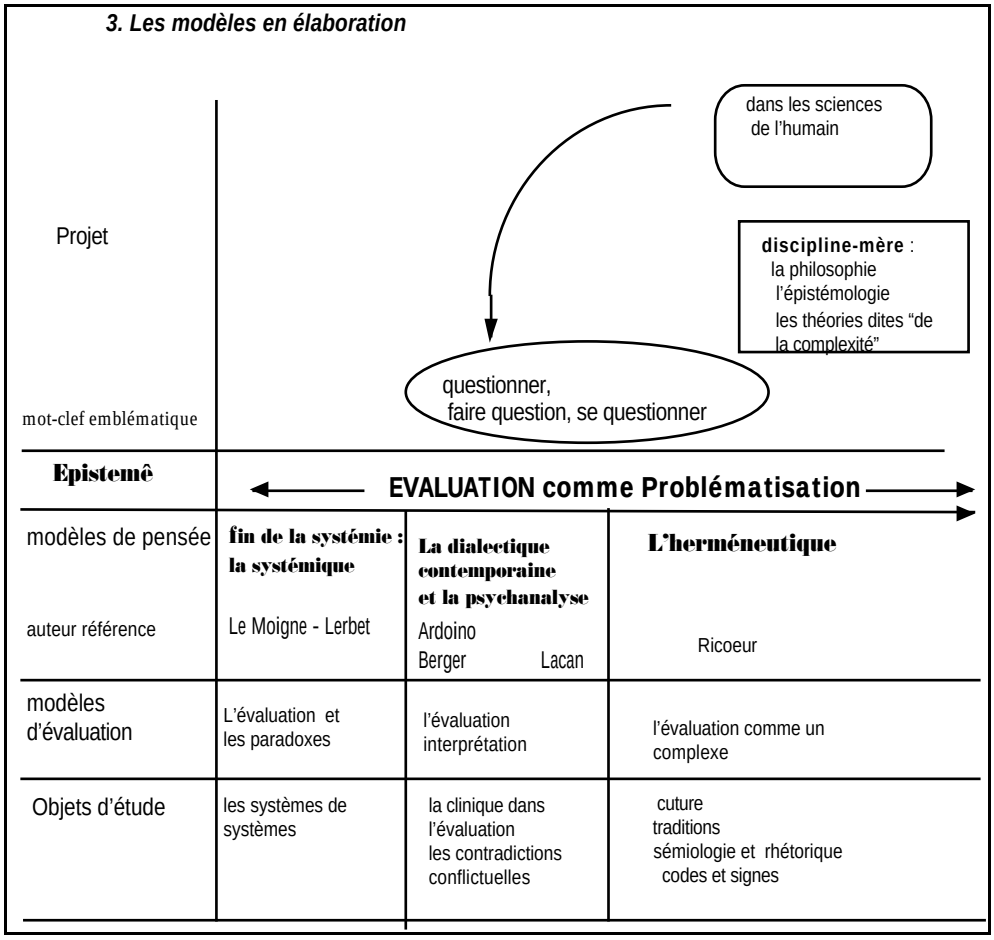
Il n'est pas de modèle de "l'évaluation formative". L'évaluation dite formative est une nébuleuse de préconisations disparates apparentées à plusieurs modèles différents que l'on confond ou que l'on évite de nommer.

vvvv

L'évaluation cybernétique dite "évaluation formative" (ALLAL, 1979/93), comme sa variante l'évaluation systémiste appelée "évaluation formatrice" (NUNZIATI, 1990) n'ont su s'intéresser qu'aux tâches procédurales, normées, dans une focalisation sur le produit et sur les procédures a contrôler pour le réussir.

L'évaluation "formative" n'est plus rien d'autre qu'un terme de *la doxa scolaire* qui dissimule deux modèles pourtant bien opposés : la *cybernétique et le systémisme* qu'on a intérêt à identifier pour ne plus en être dupe. Ces prescriptions pédagogiques ont rendu l'essentiel de ce qu'elles pouvaient rendre : un guide de bonne conduite pour *la gestion* des situations. En aucun cas l'évaluation "formative" n'est *la* bonne évaluation qu'il suffirait d'imposer pour régler les difficultés de l'évaluation en général. Il n'y a plus guère que dans l'enseignement qu'on essaie encore aujourd'hui d'en faire une valeur absolue. Les entreprises, sous le slogan de "la qualité" cherchent d'autres manières d'évaluer qui s'inscrivent dans la continuité des modèles d'évaluation de la systémie. L'évaluation "formative" avec son dispositif de remédiation, de régularisations, de retour en arrière pour faire la même chose, n'est pas consubstantielle à l'évaluation.

3. Les modèles en élaboration



L'une des conséquences de cette classification est de faire apparaître qu'il n'est pas facile d'utiliser les différents modèles de l'évaluation dans une pratique d'évaluation institutionnelle des

vvvv

situations professionnelles ou dans un projet de connaissance, pour une recherche ou une étude, 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, des investissements ontologiques. C'est l'attitude à laquelle est convié l'évaluateur dans la Problématisation du sens : 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 de prendre parti, mais bien plutôt de *faire des choix sans cesse, sans rien renier*. Il s'agit aujourd'hui de multiplier les possibles. 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. 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 tous utiles, mêmes s'ils sont contradictoires[6].

5. LES LOGIQUES A L'OEUVRE DANS L'ACTION D'EVALUATION

On peut alors voir à l'oeuvre dans l'ensemble des modèles de l'évaluation le conflit incessant entre les deux logiques[7] de l'évaluation : le Contrôle et ce que j'ai appelé (VIAL, 1997d) le Reste : tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle (et qui a été longtemps appelé le "formatif"). Le contrôle, attitude de l'Homme rationnel, plus facilement exprimable, volontiers universaliste et tendant toujours à éclipser le Reste jusqu'à le confondre avec la pédagogie, le relationnel ou le projet privé.

La notion de logique n'est pas à assimiler avec une ou l'autre des fonctions sociales de l'évaluation : *fonction de bilan,* d'arrêt sur image, de totalisation, de solidification pour la conformisation au gabarit préexistant (dans le contrôle) et *fonction de promotion des potentiels*, de la construction-maturation-éducation de l'autre et de l'autre qui est en soi, pour la quête d'intelligibilité, dans la dynamique et le mouvement, le changement en actes (dans le Reste).

L'idée d'une logique qui agit l'évaluateur au delà de ce qu'il veut faire (et qui l'emporte s'il n'est pas vigilant) quel que soit le modèle déclaré, permet de différencier ce que l'évaluateur affiche et ce qu'il met en oeuvre, le sens qu'il se donne et celui qu'il met en place. Car il y a du sens dans le contrôle : *il est donné* et notamment à vérifier et à reproduire alors que dans le Reste il est à construire, à chercher.

---

[6] sur la notion de multiréférentialité cf. Ardoino, 1993

[7] la notion de logique (qui n'est pas ici une discipline) renvoie à l'expression de sens commun "la logique de guerre". Cette notion est non seulement à double sens, selon qu'on l'approche par la comparaison du rouage (vision mécanique) ou du torrent (vision plus biologique), mais elle est aussi synonyme de *fonctions critiques* en jeu dans l'évaluation (Cf. Ardoino & Berger, 1989).

vvvv

Ainsi, l'évaluation "formative" n'est pas une sortie du contrôle, elle est un visage rassurant de la logique de contrôle et, en ce sens, elle est utile si elle peut permettre la réhabilitation de la logique de contrôle. Or l'opposition est encore partout faite entre un contrôle "méchant" et une évaluation "facilitatrice", rédemptrice : la formative... Cette opposition stricte empêche l'articulation des attitudes possibles en évaluation (VIAL, 1998).

Aussi est-il d'abord nécessaire de s'avouer que rien dans l'évaluation formative n'est au delà de l'univers du "sommatif", du bilan, qu'elle est la doublure de soie du contrôle[8]. C'est le rôle de la notion de *logique de l'évaluation*. Distinguer les deux logiques et les assumer toutes deux, est bien plus fécond aujourd'hui, en ce qu'elles interpellent les acteurs de l'évaluation au plus profond de leurs attitudes en leur demandant de travailler leur vision du monde.

Car en évaluation aussi, deux visions du monde s'affrontent en fait, en lien avec les deux grands "paradigmes" occidentaux : le mécanicisme et le holisme, le disjonctif et le conjonctif... le computationnel et le symbolique. C'est alors une caractéristique de l'évaluation aujourd'hui : concept double, occasion de la dialectisation, de l'articulation de contraires. L'évaluation n'est pas une série de procédés, elle est engagement du sujet.

- CONCLUSION :

Au delà de cette "histoire" de modèles, l'évaluation devient donc :

-une pratique greffée sur une autre pratique, qui se distingue par un dispositif spécifique et un certain rapports aux valeurs. Préciser la qualité de ce rapport aux valeurs, c'est entrer dans une définition propre à un modèle, un courant, ou une école d'évaluation.

- une pratique qui se distingue par la mise en actes de *critères* (plus ou moins explicites, plus ou moins imposés, plus ou moins du côté des normes ou des règles) mais ces critères, qu'on le veuille ou non, dépendent de *l'attitude* des acteurs de l'évaluation. Car l'évaluation (que ce soit dans le contrôle ou ailleurs) est avant tout une attitude, un processus du sujet évaluant qui construit le sujet et engage sa vision du monde et ses investissements symboliques, au-delà de la méthode ou de la technique : l'évaluation n'est pas irréductible à l'emploi d'outils. L'instrumentation est une réponse à un positionnement épistémologique, ce n'est pas l'essentiel de l'évaluation.

Depuis 50 ans on assiste à un élargissement de l'évaluation : du mécanique au vivant jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'à la clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail interne des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; de la régularisation pour la conformité au programme jusqu'à l'exploitation des divergences apportées par la régulation ; de la norme sélective en passant par la prescription jusqu'à la négociation et la coopération dans le projet.

[8] sur la notion de contrôle cf. Ardoino & Berger, 1989

vvvv

Références :

ALLAL, L. (1979) "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application", Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 3° ed. 1983, pp.129/156

ALLAL, L. BAIN, D, PERRENOUD, P., (1993) *Evaluation formative et didactique du français*, Lausanne et Paris, Delachaux &Niestlé,

ARDOINO, J. & BERGER, G.(1986) "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107,120/127

ARDOINO, J., (1988) "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 59/64

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

ARDOINO, J. (1993) "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993,16/34

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

BERTHELOT, J-M., (1990) *L'intelligence du social*, Paris, PUF,

CARDINET, J. (1986) *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP

CARDINET,, J. (1994) "Des modèles d'évaluation institutionnelle", Communication au colloque de l'AMDEE, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, prépublication, Genève, CRPP, 23/27

Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*, Paris, seuil

DE LANDSHEERE, G., & V. (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF

FIGARI, G. (1994) *Evaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck

HAMELINE, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Edition sociale française

LE MOIGNE, J-L (1990) *La modèlisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod

LERBET, G (1986) *De la structure au système*, Maurecourt : UMFREO

MORIN, E.(1991) *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil

NUNZIATI, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 48/64

STUFFLEBEAM, D. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, NHP, Ottawa

VALLEE, R. (1995) *Cognition et système, essi d'épistémo-praxéologie*, L'Interdisciplinaire, Lyon

VIAL, M., (1997a) *les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck

Vial, M. (1997 b) "Essai sur le processus de référenciation : l'évaluateur en habit de lumière", *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 21/46

vvvv

VIAL, M.(1997c) *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires,* Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence

VIAL, M. (1997 d) *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement,* Aix-en-Provence, *En question*, Titres1

VIAL, M.(1998) (sous la direc. de) *Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?, rapport de recherche*, Aix-en-Provence, En question, Terrain n°1

vvvv