

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.

Michel VIAL

Donner des repères aux étudiants et aux formateurs, par exemple, pour qu'ils puissent s'orienter dans la littérature théorique en évaluation, nécessite **une double réflexion sur les modes de référencement** que je donne à discussion ici. : réflexion sur le cadre de référence permettant de classer les textes, les théorisations de l'évaluation et réflexion sur le processus même de la modélisation, si peu souvent explicité et contrôlé par les spécialistes de l'évaluation

Le manuel comme projet de formation :

Ayant à répondre au besoin des étudiants que je contribue à former à l'évaluation¹, je suis en train de construire un manuel comportant des textes de bases et des commentaires. J'ai éliminé une simple présentation chronologique qui ferait croire que les théories anciennes n'ont plus cours, alors qu'une des spécificités de l'évaluation est que toutes les approches sont utilisées par les praticiens et les chercheurs en évaluation. J'ai opté pour une classification des théorisations de l'évaluation, une "taxonomie" qui, comme toute rationalisation, relève d'une logique qui se donne à voir comme objective et qui de ce fait tranche dans le vif et le flou des textes choisis. Le problème est bien de construire un cadre classificatoire prenant les objets², travaillés de façon privilégiée par chacun des mouvements identifiables, comme des indicateurs

¹ en licence et en maîtrise des Sciences de l'éducation; en DESS de responsable de formation ou de consultant dans la fonction publique

² objets dessinant à chaque fois un champ d'application des contenus du texte, c'est pourquoi je l'ai appelé "champ d'étude"

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

d'autres catégories plus fondamentales dans la pensée même du rédacteur du texte, catégories imposées par et résultant d'un "formatage"³ du processus de modélisation.

En fait, l'hypothèse générale est que le discours évaluatif est construit par le re-aménagement, à chaque fois, d'un point de vue⁴ sur un champ de problèmes. Ce point de vue étant toujours présenté -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 et confusion du champ avec le point de vue : les angles d'attaques privilégiés sont présentés comme **étant** l'évaluation.

La notion de paradigme et son effet sur le processus de référencement

La classification ensembliste retenue repose d'abord, en amont, sur la distinction entre **paradigme comme "vision du monde"**, au sens phénoménologique du terme⁵ et non pas comme "savoir (scientifique) sur ce monde"⁶ ni comme "algorithme qu'il faut savoir résoudre à un moment donné dans un champ scientifique donné"⁷. Je me

³ comme on formate dans un traitement de texte. La double réflexion annoncée pour cette communication, 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.

⁴ point de vue en lien récursif avec l'axiomatique de l'auteur de textes (ensemble des postulats, des principes organisant le champ) et malheureusement la plupart du temps confondu avec une axiologie (prise de position dogmatique dont les plus connues sont le scientisme et le positivisme). Cette confusion guette tout rédacteur de textes en évaluation (voire tout chercheur) : il ne suffit pas d'en être averti pour y échapper, peut-être parce que l'évaluation roulant sur les valeurs débouche sans cesse sur l'affirmation de principes, voire sur la morale, en tous cas sur des prescriptions. Le manuel se veut un des éléments de la formation à l'évitement d'une telle confusion.

⁵ Cf. Ardoino, J. & Berger G. "L'évaluation comme interprétation", *POUR* n° 107, 1986 et "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n° 6, 1989 - Berbaum, J., *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982 - Morin, E., *La méthode*, tome 1, la nature de la nature, Paris Fayard, 1971 - Ardoino, J., et Berger, G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989

⁶ Savoir, par exemple, que la terre est ronde et non plus plate, est l'indicateur d'un changement de vision du monde, ce n'est pas en soit un changement paradigmatique.

⁷ selon l'un des vingt-quatre (?) sens employés par Kuhn (Kuhn, T., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972, voir notamment la postface à la seconde édition.) et qui fait fortune, ce qui permet évidemment d'éviter d'avoir à s'interroger sur la vision du monde dans laquelle on s'inscrit, y compris sans le savoir, et de continuer à faire de la "science sans conscience", pour parodier le titre de Morin (MORIN, E. *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1990 (1^o ed. 1982)- .

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

réfère⁸ ensuite à la notion de paradigme dans **la théorie du langage⁹ comme axe de la combinatoire de la pensée** : l'axe syntagmatique (des énoncés, des associations) croise l'axe paradigmatique (des déclinaisons possibles de chacun des éléments d'un énoncé, des substitutions). Le discours est ainsi le résultat de deux séries de contrôles simultanés : de cohérence syntagmatique et de pertinence paradigmatique. Et je propose d'assumer le paradigme comme un lien "vertical" **qui nous agit** et qui croise l'axe syntagmatique¹⁰ "horizontal", des réalisations concrètes des produits-textes sur l'évaluation.

Les conflits paradigmatiques et le processus de modélisation :

On peut voir¹¹ que les diverses tentatives de modélisation de l'évaluation, ont d'abord voulu se situer dans le paradigme de la mentalité positiviste, dans le mécanisme de la rationalisation, en fonctionnant de manière quasi pathologique sur le refoulement (le déni), en refusant toute validité au paradigme de la mentalité archaïque, au registre mythique, jusqu'à ce que (avec Jean Cardinet notamment¹²) s'amorce l'"élargissement de l'évaluation".

Trois conceptions de l'évaluation :

Le manuel pour s'orienter en évaluation propose donc une organisation en trois grands chapitres, recouvrant trois grands champs de problèmes, trois façons de concevoir le champ de la recherche en évaluation en lien avec des inscriptions paradigmatiques souvent cachées, trois postures épistémologiques, trois "*épistémé*" :

l'évaluation "*comme mesure*",

⁸ 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-

⁹ Saussure, F. *Cours de linguistique générale*, Paris, 1916 - Hjelmslev, L. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, 1968 - Martinet, A. *Economie des changements phonétiques*, Berne, 1955)

¹⁰ 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

¹¹ 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

¹² Cardinet, J (1990), "L'élargissement de l'évaluation" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, p.139/156, mais aussi ceux qui inaugurèrent le débat sur l'intuition et la subjectivité (L. Allal-J. Weiss)

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

l'évaluation "comme gestion"

l'évaluation "comme problématique du sens".

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 le dernier soit aujourd'hui en pleine émergence et qu'on ne puisse l'analyser que comme un ensemble de perspectives à développer.

Les syntagmes en évaluation :

Continuant la métaphore du texte sur l'évaluation comme résultat d'une conjugaison des deux axes de la pensée, la classification proposée dans le manuel repose sur la notion de "**syntagme de recherche**" pour désigner les "courants", les "consensus d'école" regroupant des textes sur l'évaluation apparentés par la prise en compte d'objets, de principes et d'outils communs à un groupe provisoirement consensuel, local : ce qu'on peut désigner par *les "motifs"*.

Le chapitre sur "l'évaluation comme gestion" peut alors être organisé selon les syntagmes, par exemple¹³ de "*l'évaluation par objectifs*"¹⁴, de "*l'évaluation par le contrat*"¹⁵ de "*l'évaluation formatrice*"¹⁶ de "*la remédiation*"¹⁷ ou de "*l'intervention dans les organisations*"¹⁸

¹³ pour ne pas alourdir cette communication, la liste reste ici incomplète

¹⁴ Mager, R-F., Comment définir les objectifs pédagogiques, Paris, Gauthier Villard, 1972- De Landscheere, V. & G., Définir les objectifs de l'éducation, PUF, 1982- Cardinet, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP, Neuchâtel, 1984 etc ...

¹⁵ Burguière, E., Chambon, A., Chauveau, G., Derouet, J-L., Derouet-Besson, M-C., Gautherin, J., Proux, M., Rogovas-Chauveau, E., Contrats et éducation, *La pédagogie de contrat, le contrat en éducation*, Paris, L'Harmattan, 1987

¹⁶ Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64

¹⁷ Bonniol, J-J., "Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève, contribution à une théorie de l'évaluation formative", *Recherches sur l'évaluation des résultats scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe., 1990 - Mérieu, P. Apprendre, oui mais comment ?, ESF, 1987 - Cardinet, J., "Evaluation interne, externe ou négociée?", conférence de 1987, *Hommage à Jean Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, p. 139/156

¹⁸ De Ketele, J-M., "L'évaluation conjugulée en paradigmes", *Revue française de pédagogie* n°103, 1993, p. 59/80

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

Au carrefour des paradigmes et des syntagmes ; les modèles de la pensée

Enfin, pour comprendre le passage entre la vision du monde et le syntagme, au croisement des deux axes, sont situés les **"modèles"** à condition qu'on entende aujourd'hui par "modèle" ce que dans les Sciences de la nature on confond avec les théories, non pas une représentation symbolique¹⁹ mais un moyen heuristique "nomade"²⁰, fonctionnant comme un "système d'idées"²¹ qui a le mérite de faire exister des "pans" de la pratique évaluative que le modèle précédent ignore, mais qui a le "défaut" de tendre à sa propre clôture par systématisation de ses postulats et dogmatisme dans ses résultats, au mieux en se réduisant à ce qui est appelé en évaluation, des "théories"²².

J'ai été amené à discerner deux types de "modèle", de référentialisation, de registre théorique, en évaluation :

- "les schèmes"²³ comme le déterminisme, le structuralisme, la cybernétique ou le systémisme, voire aujourd'hui la complexité

- et les "thematata" qui se donnent comme des programmes de recherche cohérents, établis : la docimologie, la métrie²⁴ ou la maîtrise par les objectifs²⁵

On a donc un système ensembliste relativement simple, mémorisable, 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"²⁶.

¹⁹ donc pas au sens de maquette en langage mathématique servant à simuler ou prévoir, ce qui est le modèle qu'une recherche expérimentaliste doit valider, cf les méthodologies des cognitivistes.

²⁰ qui traverse l'ensemble des champs disciplinaires : penser à l'utilisation du modèle systémique aujourd'hui dans l'ensemble des sciences humaines et sociales

²¹ cf le chapitre 2 Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil, 1991

²² au sens de "hypothèse qui permet d'unifier les lois d'une science, d'expliquer à partir de principes simples les phénomènes" (d'après Julia, D. dictionnaire de la philosophie, Larousse 1991 p.280, voir par exemple la "théorie de l'évaluation formative" cf ALLAL, L., Bain, D., Perrenoud, P., *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, 1993

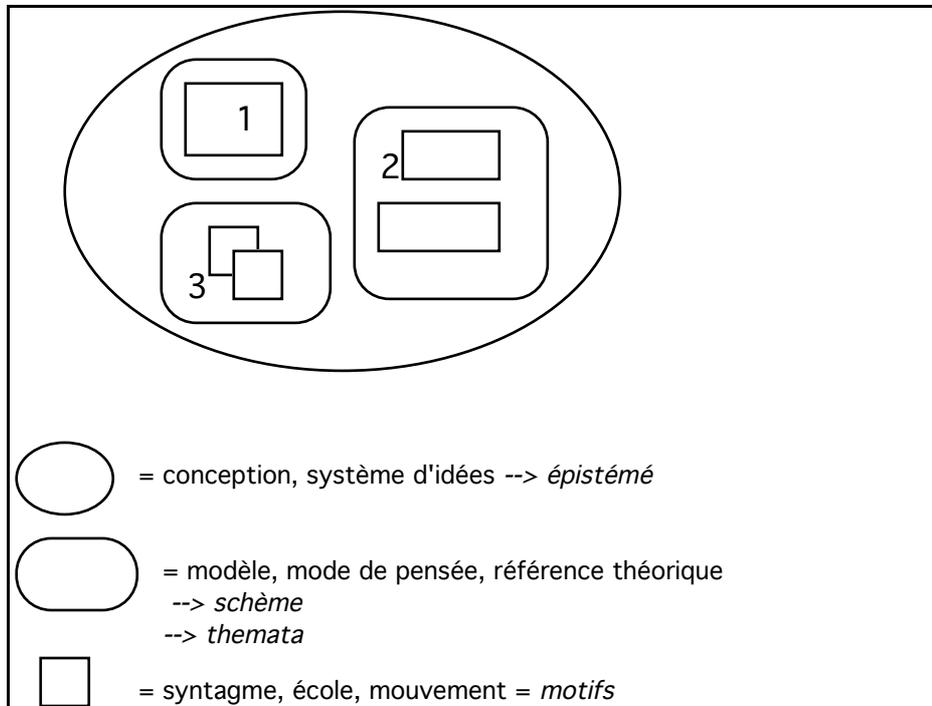
²³ Cf. Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 1990

²⁴ De Ketele, J-M. "En guise de conclusion", dans *Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, p.249/273

²⁵ Delorme, C; "devenir de la pensée par objectifs en pédagogie", *Education permanente* n° 85, 1986, p. 5/16

²⁶ l'ensemble syntagme + modèle, en perspective avec une inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118



Par exemple : dans la conception, l'épistémè de l'évaluation comme mesure, on peut regrouper :

1 L'explication causale établissement du modèle, du schème déterministe, dans lequel l'évaluation est donnée comme l'étude des effets de quelque chose sur autre chose, de la formation sur les formés, par exemple).

2. Le modèle, la themata de la docimologie (étude de la fabrication des notes), sous-divisée en a) le syntagme de la docimologie prescriptive et expérimentale - b) le syntagme de la psychologie scolaire,

3. Le modèle (themata) de la métrie (fabrication des tests), sous-divisée en syntagmes psychométrique et éduométriques²⁷ .

On le voit tout modèle peut ne pas comporter plusieurs syntagmes (le 1. n'en comporte apparemment pas) et tout syntagme ne gagne rien à être traité séparément de l'autre, dans un modèle (cas du 3.)

²⁷ voir note 24

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

Intérêt d'une telle classification des théorisations de l'évaluation pour la formation et la recherche :

Le projet d'une telle classification est bien de permettre l'identification des *allant de soi*²⁸, d'éviter les glissements d'un modèle à l'autre dans un même texte ; éviter des généralisations abusives en repérant les modèles de l'autre, et soi-même en tant que communicant une connaissance élaborée, éviter d'accrocher, au modèle qu'on utilise, des valeurs absolues. Et ce, d'autant plus qu'avec l'idée de multiréférentialité²⁹ et de complexité³⁰, si on se permet la conjugaison de divers modèles au sein d'une même approche d'un objet de recherche, il devient crucial de faire cesser le fonctionnement idéologique des idées qui consiste à promouvoir un nouveau modèle en dénigrant les précédents. Aujourd'hui, le problème n'est pas tant de trouver le bon modèle que d'articuler les modèles existants, de les rendre disponibles, mêmes s'ils sont contradictoires. C'est une des façons de concevoir le travail de multiréférentialisation, autre versant du processus de modélisation.

L'élargissement de l'évaluation est donc toujours d'actualité, et peut consister aujourd'hui d'une part, dans l'utilisation **dépassionnée**³¹ de ces modèles, en travaillant³² son inscription paradigmatique et d'autre part, dans la recherche de **leur articulation dans le projet de connaissance**. Il semble qu'il ne puisse y avoir de problématique de recherche 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.

²⁸ Ardoino, J. (1985) "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions

²⁹ Ardoino, J., " L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation", *Analyses et pratiques de formation*, Paris VIII, n° 25/26, avril 1993, p; 15/34

³⁰ c'est-à-dire ici concevoir, dans un projet d'articulation, par la méthode d'Edgar Morin et selon les principes de la Pensée complexe, des éléments contradictoires, antagonistes mais complémentaires.

³¹ afin d'éviter de s'enticher pour un modèle élu seul valide et de faire croire que le dernier modèle qui se construit aujourd'hui serait le meilleur des modèles, puisque le plus récent. Le dernier n'est le dernier que pour ceux qui sont dedans.

³² travail, au sens psychanalytique du terme, dans la volonté d'assumer l'inachevable deuil de la maîtrise, travail sur son implication : ARDOINO, J. "Polysémie de l'implication", Pour n°88, 1983, p. 19/22

Vial, M. 4(1994) "Cadres de référence et processus de modélisation : l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité.", *Colloque international de l'ADMEE* (association pour le développement des méthodologies d'évaluation) de Genève "*Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*", centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p. 111/118

L'évaluation comme domaine de formation et de recherche, aurait moins besoin de théories applicables, de démarches et d'outils, que d'interrogations sur sa posture, sur son axiomatique.