1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37 / 42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59 / 64

LES MODELES DANS LA RECHERCHE EN EDUCATION,

le cas des théorisations de l'évaluation.

Dans le cadre d'une réflexion sur le partage entre praxéologie et recherche scientifique, il a paru utile ici de s'interroger sur l'importance des modèles pour l'heuristique. En effet, l'indistinction de ces "courants d'idées", qu'on utilise pourtant immanquablement (dans une recherche en Sciences humaines au moins), conduit à des glissements d'un modèle à l'autre dans un même texte. Ces approximations sont non moins importantes que celles provoquées par le non repérage des paradigmes[1] et des autres éléments d'une axiomatique [2] des Sciences de l'éducation.

Non seulement le lecteur peut éviter des généralisations abusives en repérant les modèles de l'autre, mais soi-même en tant que communicant une connaissance élaborée, peut éviter d'accrocher au modèle utilisé des valeurs absolues. Non qu'il suffirait de posséder une histoire des modèles, une nomenclature chronologiquement organisée mais, au contraire, parce que la circulation des modèles d'un champ scientifique à l'autre, leur côtoiement, leur "récupération" [3] des uns par les autres et leurs réapparition plus ou moins "rénovés", rend leur identification souvent difficile. Et ce, d'autant plus qu'avec l'idée de multiréférentialité [4] et de complexité [5], si on se permet la conjugaison de divers modèles au sein d'une même approche d'un objet de recherche, il devient crucial qu'ils soient repérés. Le propos est ici de caractériser le modèle puis de tracer quelques pistes pour son utilisation

[1] Ardoino, J. & Berger G. "L'évaluation comme interprétation", *POUR* n° 107, 1986 et "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n° 6, 1989

[2] l'ensemble logique des axiomes, postulats, principes, hypothèse et des déductions d'un champ scientifique

[3] ainsi du modèle structuraliste inclus, comme si cela allait de soi, dans le modèle systémique

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

[5] 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.

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64
----

dans la recherche "scientifique" et dans l'étude "praxéologique", en prenant pour exemple les théorisations [6] de l'évaluation.

Le Modèle :

Il est usuel d'assimiler modèle à maquette, modèle réduit d'une réalité .[7] La modélisation est alors un procédé de généralisation de résultats ou de prédiction d'événements. [8] C'est la notion de *réglage* , commune à ces deux sens, qui permettra de donner ici à modèle le sens de "formatage", au sens où on "formate" un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte, ce qui consiste à déterminer sa mise en page. Penser dans un modèle, c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils apparentent les théorisations et les pratiques qui en découlent. En ce sens, le modèle est un patron, un gabarit, une forme de pensée.

L'axe paradigmatique. Théorisations, théorie et modèle :

Si on accepte de se figurer la communication des connaissances qui ont été élaborées dans le processus de recherche (les théorisations), comme un discours obéissant à l'articulation de deux axes, paradigmatique et syntagmatique [9], on dira qu'*on s'insère dans un modèle,* si on a conscience de le choisir, ou qu'*on s'inscrit dans un modèle,* si on l'utilise sans le savoir ; alors qu'*on fait référence à une théorie*.

La théorie convainc et se propage par sa cohérence, sa puissance est organisée par la clôture de ses concepts. 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 "courants de pensée".

---

[6] le mot théorisation n'est pas utilisé ici dans son emploi péjoratif pour désigner des sous produits théoriques, des esquisses de théorie scientifique, mais dans son sens neutre d'ensemble de discours visant à la généralisation, ou plus simplement, de connaissance communiquée.

[7] C'est le sens de "modèle mathématique d'un ensemble de faits"

[8] "Faire tourner un modèle" désigne alors une méthodologie, un ensemble réglé de procédures ici pour simuler un acte

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

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

En ce sens, on ne peut dire que l'évaluation n'a pas donné de Théorie. Il circule bien des théories de l'évaluation formative, encore qu'on désigne souvent par là une nébuleuse de préconisations disparates apparentées à plusieurs modèles différents que l'on confond ou que l'on évite de nommer. Ainsi a-t-on appelé "systémiques" des conceptions [10] qui relèvent bien davantage d'un modèle cybernétique parce que l'objet étudié y est conçu d'abord dans une économie entropique, la conformisation étant privilégiée au détriment du changement, l'ordre sur le désordre. Mais, il faut admettre que la différence aujourd'hui primordiale entre cybernétique et systémisme (notamment en ce qui concerne la régulation [11]) 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.

La théorie ne donne pas lieu aussi facilement à de telles imprécisions car c'est un cadre visible, un point d'appui qu'on se donne (une référence), une connaissance produite donnée sous la forme d'un réseau de concepts organisés. Une théorie est en principe signée, il ne viendrait à personne l'idée d'y recourir sans citer l'auteur qui lui est attaché. Tandis que le modèle reste impersonnel, il dépasse ceux qui contribuent à le formaliser et en même temps, le modèle agit plus profondément, il participe des *fondations* théoriques (idéelles) d'un discours.

Il n'est pas rare que, depuis un même modèle, plusieurs théories soient développées. Ainsi le modèle de la docimologie confondue avec l'évaluation a-t-il donné des travaux (ceux de la docimologie expérimentale et prescriptive, ou docinomie et ceux de la psychologie de l'évaluation, ou doxologie), qu'on a tout intérêt à différencier parce que leurs programmes ne sont pas identiques, ils sont même conflictuels : la psychologie de l'évaluation scolaire [12] se construit en s'opposant à la docimologie prescriptive.

---

[10] Ainsi le syntagme de Linda Allal (1978, "Stratégies d'évaluation formative..." *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berne, Peter Lang, 1979) a-t-il été improprement qualifié de systémisme, ou ce que Cardinet décrit sous le titre systémisme dans "Les modèles de l'Evaluation scolaire"(Neuchatel, IRDP, 1986).

[11] Vial, M. "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", colloque de Caen, *Temps, éducation, sociétés*, AFIRSE, 1993, Tome 2, p. 159/166

[12] Bonniol, J-J., "Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires", Thèse d'état, Bordeau, 1981

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

L'axe syntagmatique. Procédures de recherche et syntagme de recherche :

Parce qu'il est plus profondément approprié que la théorie, le modèle est souvent confondu (et d'autant plus qu'il est occulté, qu'on est agi par le modèle) avec ce qu'on peut appeler le "syntagme de recherche".

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

Le syntagme de recherche est le résultat de ce "moule épistémologique", cet ensemble d'*allant-de-soi* [13] (le plus souvent) ou de régles, de procédures (explicites, plus rarement) qu'une discipline se donne et qui permet d'y déclarer qu'un discours est "scientifique".

Le syntagme de recherche recouvre la notion de script, de schéma de montage qu'on a suivi. Dans la recherche dite traditionnelle, [14] la lexie "procédures expérimentales" donne une image approchante de l'idée de syntagme. Ainsi, on peut distinguer les deux syntagmes de la psychométrie et de l'édumétrie, [15] par l'usage qu'ils font des tests, mais, parce qu'ils sont tous deux traversés par la prédominance donnée aux procédures de contrôle de la validité des résultats, de leur fidélité et de leur générabilité, ils peuvent être regroupés dans le modèle de la métrie confondue avec l'évaluation.

Modèle et syntagme :

Il apparaît alors qu'on provoque la confusion quand on nomme modèle une discipline ou un secteur universitaire de recherche [16]. Parler de "modèle psychosocial" de l'évaluation, par exemple, c'est soit attribuer à la psychologie sociale (un contenant, une organisation, un domaine de recherche, une approche disciplinaire) les modèles pris ailleurs et qui peuvent y

---

[13] Ardoino, J. "Des allant de soi pédagogiques à la conscientisation critique" préface à IMBERT, F; *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985

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

[15] De Ketele "Une première lignée de modèles ", *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* , Bruxelles, De Boeck, 1986

[16] comme Cardinet dans "Les modèles de l'évaluation scolaire" déjà cité

être utilisés, soit désigner non pas les modèles mais les syntagmes qui y sont dérivés. Les algorithmes de la recherche qui donnent lieu à des syntagmes, dans les rapports de recherche (thèse, études, articles...), sont spécifiques à ces domaines de recherche alors que les modèles traversent l'ensemble du champ des recherches : ils peuvent être utilisés dans des disciplines extrêmement différentes (qu'on pense à l'utilisation récurrente du modèle systémique dans toutes les sciences humaines).

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

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

Au croisement des deux axes du discours de recherche. Modèle et paradigme

En effet, le modèle comme le paradigme ne sont pas de simples éléments (solides, immédiatement identifiables, facilement isolables) du *référentiel* du penseur ou du chercheur, ils participent bien plus de la construction même de sa pensée [19], voire de son être, en tous

[17] deux paradigmes coexistent (en rapports conflictuels) en Occident : le rationalisme (ou pensée positive) et le magisme (ou pensée archaïque cf. Cazeneuve *La mentalité archaïque,* Colin, Paris, 1961).

[18] Morin E. *Science avec conscience,* Paris, Fayard, 1990

[19] du référent (personnel)

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

cas de sa personne [20] : du croire autant que du décider. C'est pourquoi on les assimile souvent l'un à l'autre.

Ainsi, on trouve chez Kuhn [21] le sens de syntagme sous le terme de "paradigme" et on a pu lui reprocher ce mélange entre paradigme au sens de "vision du monde" et paradigme au sens "d'algorithme(s) qu'il faut savoir réaliser dans une communauté scientifique à un moment donné" ; confusion qui n'est pas sans relation avec l'actuelle l'inflation du mot "paradigme" dans les théorisations [22]. Il parait plus clair alors de réserver à paradigme le sens de "système explicatif du monde", de "vision du monde"[23], justement sur un autre axe que le syntagme, bien qu'en lien avec lui.

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

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

Algorithmes et procédures, modèle et syntagme :

Ainsi, pour être reconnu en tant que chercheur dans un champ de travail scientifique donné, il faut, la plupart du temps, en passer par des algorithmes, des opérations ordonnées d'analyse des situations puis de recueil et de traitement d'informations : des règles données comme (d'évidents) critères de méthodologie, de scientificité. Mais ce faisant, et de manière

---

[20] du référant (interne) cf Vial M. "Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation", thèse de doctorat en sciences de l'Education, Université de Provence, 1991 et *L'auto-évaluation dans la formation, entre l'auto-contrôle et l'auto-questionnement*, L'Harmattan, à paraître, 1994

[21] Kuhn, T., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972, voir notamment la postface à la seconde édition.

[22] cf Landelle "le paradigme docimologique" dans Delormes, C., *L'évaluation en question*, CEPEC, Paris, ESF, 1988

[23] 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

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

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

----

moins explicite on s'inscrit dans le modèle qui a cours et qui élit certains "objets" devenus incontournables (alors qu'ensuite ces catégories seront abandonnées au profit d'autres).

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

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

Le système d'idées :

L'ensemble constitué par un modèle et ses syntagmes peut être appelé une "*matrice théorique*" puisqu'il permet de générer de la compréhension. On peut aussi le désigner par "système d'idées"[26] au sens de : "association de concepts selon des liens logiques ou qui se donnent comme tels et qui permettent de produire des énoncés ayant valeur de vérité dans un champ de compétences donné".

---

[25] Bonniol, J-J., "Pour une théorie de l'évaluation formative", dans De Ketele, (note 15)

[26] E Morin tome 4 *La méthode , la vie des idées,*chapitre 2, Paris fayard, 1992

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

Mais Morin introduit une notion supplémentaire : ayant "valeur de vérité". En effet, à chaque fois, le modèle qui émerge se présente comme le seul capable de donner des énoncés valides sur le sujet ou le champ d'étude. Et Morin montre bien que les d'idées s'organisant en système ont toujours propension à devenir doctrinaires et dogmatiques, c'est aussi la puissance de fermeture de tout modèle : le ton employé est (nécessairement, jusqu'à aujourd'hui) proche du dogmatisme. Tout système d'idées (et donc a fortiori tout modèle et toute théorie) se constitue et se cristallise en se donnant à voir comme le seul capable de dire le Vrai : "Toute théorie scientifique apparaît comme une axiomatique et le principe même de sa validité, de sa rigueur, est aussi celui de son enfermement. "[27].

Mais en même temps, chaque système d'idées est, en quelque sorte, "auto-dégradable", c'est sa puissance d'ouverture. Il entre, dans sa logique même, d'être rejeté et de donner naissance à une autre matrice. Ce qui lui permet d'avancer, lui permet de se dépasser. Il se dit le meilleur et, en même temps, il produit ce qui permettra de décréter qu'il n'est plus adéquat. Ainsi, plus le modèle se prévaut de sa qualité, plus il secrète le prochain modèle qui le reniera. C'est en tous cas de cette manière que, jusqu'à présent, ont évolué les théorisations, et c'est sans doute ce qui caractérise notre contemporanéité, de prendre conscience, sinon de remettre en question, ce processus incessant de dénigrements successifs... [28]

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

Les systèmes d'idées prévalent dans la communauté scientifique, ce qui n'est pas le cas des idéologies qui, plus diffuses dans l'ensemble du corps social et donc moins revendicables, circulent plus librement. Le système d'idées devient doctrine, système momifié, rigide quand il persiste à se présenter comme étant le seul valable et qu'il finit par (vouloir) faire croire qu'il est valable en tous temps, en tous lieux, éternellement. Dans la pratique enseignante, par exemple, le système d'idées, les doctrines et les idéologies ne sont pas distingués. C'est un des procés 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

[27] Ardoino Préface à Morin, *L'imaginaire dans l'éducation permanente,* Gaultier-Villard, 1976 p. xv

[28] c'est même un des traits caractéristiques du modèle de la complexité, dans la pensée complexe

de maîtrise absolue de ce qui peut advenir, le modèle structuraliste ainsi que les modèles cybernétique et systémique y participent également.

Enfin, la propension à se faire passer pour vrai n'est pas un critère suffisant pour dire qu'on est en présence d'une doctrine. Le système d'idée 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, ce qui fait ressembler le modèle à un discours de la vérité, à un corps doctrinaire ou à un dogme. Le système d'idées est d'emblée paradoxal, c'est peut être pourquoi on a du mal à le reconnaître.

Vie des théorisations :

Quand on regarde le trajet des théorisations de l'évaluation, on voit une succession de modèles qui se dénient, une série de syntagmes de recherche qui se construisent les uns contre les autres. On peut être choqué d'y trouver le discours scientifique se donner comme une succession de reniements,-- ce qui ne fera souffrir que ceux qui ont pu croire que la Science pouvait être (éternellement) vraie, dans et par ses lois. On risque d'en conclure que l'évaluation n'est qu'une pratique sujette à des modes. Il est évident que recherches et études en évaluation ont avancé par une série de ruptures dans le passage d'un système d'idées à un autre ; ruptures qu'on peut repérer a posteriori -- mais qui ne se donnent pour des ruptures que parce qu'on les voit après coup : toute organisation en la matière n'est qu'une rationalisation.

Mais si toute taxonomie est une schématisation, on peut malgré cela souhaiter que le chercheur, en Sciences de l'éducation pour le moins, se construise une classification des modèles [29] afin d'éviter de s'enticher pour un modèle élu seul valide et de perdre du temps dans la recherche d'une compréhension de l'évaluation, par exemple.[30]

A l'inverse, il ne faudrait pas non plus conclure du constat de ces reniements successifs que les théorisations de l'évaluation obligent à faire, qu'on cautionnerait ici l'idée d'une

---

[29] ouvrage en cours de rédaction : *S'orienter en évaluation*, manuel avec textes et commentaires

[30] en évitant le "militantisme pédagogique" (Gillet, P. *Pour une pédagogique*, Paris, PUF, 1987). La culture en la matière évite aussi de redécouvrir et de réemployer des procédures déjà utilisées en les nommant autrement.

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37 / 42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59 / 64

----

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. Le dernier n'est le dernier que pour ceux qui sont dedans. Le chercheur en même temps qu'il produit le modèle, cherche à le dépasser, anticipe le modèle suivant. Ce sont généralement les utilisateurs des modèles qui le systématisent et finissent par l'épuiser en dogme. Ce constat est à assumer sans acrimonie [31] : il faut s'attendre à voir un modèle dériver par appropriations successives vers ce qu'il a de plus étroit, de plus critiquables. La critique d'ailleurs est facilitée par cet abus d'exercice d'un modèle : la rigidification, la suture du système d'idées aide à en accepter un autre.

Modèles et problématiques de recherche en Sciences de l'éducation :

Dans la recherche en Sciences de l'éducation, le modèle est important au moins à deux titres : parce qu'il est déjà là, par exemple dans le social de l'évaluation comme pratique, et parce qu'il est producteur de conceptions cadrées, chez le chercheur. Se pose alors non seulement le problème de son identification au moyen d'une taxonomie qui ne soit pas exangue et caricaturale (qui ne réduisent pas, par une mise en boîtes, la circulation du modèle et son changement), mais aussi celui de son utilisation dépassionnée par le chercheur.

Il semble alors souhaitable que le modèle puisse entrer consciemment dans la référence de la recherche ; que puisse être discutée, dans le produit de recherche, sa pertinence au problème posé, sans pour autant remettre en question les postulats que le modèle pose pour exister, -- sous risque d'être amené à refuser le modèle [32] . Que le modèle soit un élément de référence n'implique pas qu'on le croit seul valable, et surtout éternellement. De là à croire qu'il puisse en être du choix du modèle comme des goûts et couleurs... Le choix n'est pas innocent et participe de l'implication [33] du chercheur, d'autant

---

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

[32] Que reste-t-il du cognitivisme si on refuse le postulat cybernétique selon lequel "le sujet est un système de traitement de l'information" ?

[33] Ardoino, note 4

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37 / 42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59 / 64

----

plus que, de fait, il exclut - a priori, même dans le cas d'une multiréférentialité travaillée - d'autres modèles possibles, disponibles.

De l'axiomatique, on risque de glisser à l'axiologie, sans s'en rendre compte. Alors, les valeurs à l'origine du projet du chercheur sont confondues avec les postulats de sa recherche. De là, quand les valeurs accrochées à un modèle sont partagées, l'esprit de chapelle - ou l'interminable querelle de la scientificité - dont la recherche pâtit. Au contraire, la discussion autour de l'utilité conceptuelle et pratique du modèle peut entrer dans le syntagme même de la recherche et constituer un élément de la problématique [34] de recherche.

Ensuite, une auto-évaluation de l'usage rempli par le ou les modèles utilisés dans la recherche peut être attendue, non pas dans l'absolu de la "vérité" du modèle mais en liens avec le problème de départ, en rapport avec le terrain porteur du thème déclencheur du travail de recherche, en pertinence avec les acteurs concernés par les questions posées et que le chercheur a reformulées et étayées ("problématisées" [35]) à l'aide du (ou des) modèle(s).

Autrement dit, l'existence au sein d'un syntagme de recherche de plusieurs modèles hétérogènes mais articulés entre eux dans une problématique, ne suffit pas à caractériser la recherche praxéologique (*en* évaluation, ou *en* éducation), et à la démarquer de la recherche scientifique (*sur* l'évaluation ou *sur* l'éducation) supposée mono-référentielle. Toutes deux peuvent fort bien être dans la multiréférentialité des modèles. C'est l'usage, la mise à distance du chercheur au modèle qui ne sera pas de la même texture, de même qualité que celle du rédacteur d'une étude praxéologique. Une anecdote peut illustrer cela. Pendant la soutenance d'un mémoire de D.E.S.S à laquelle j'assistais, l'impétrant dit, sûr d'être au "top niveau", s'être appuyé sur "le modèle théorique du systémisme". Dans la salle, à mi-voix, une de ses collègues s'exclama : "En voilà un qui ne coûte pas cher !". Passons sur la validité de la critique du systémisme..., il me semble que ce commentaire, au-delà de l'agacement provoqué par l'incontournable modèle régnant, est bien l'indicateur d'une prise de distance envers le modèle, plus proche de la posture du chercheur que l'attitude naïve et quelque peu exaspérante -parce qu'assurée d'être dans la norme scientifique- du rédacteur, de ce qui

[34] au sens donné par Ardoino (1976 p. XII) d'exposé critique d'un problème considéré selon différentes dimensions possibles et articulées entre elles.

[35] ce qui ne veut pas dire "résoudre le problème" mais avancer dans sa compréhension soit en l'expliquant (dans la recherche traditionnelle), soit en conscientisant son implication (voir note 4), soit en articulant les deux.

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

----

s'avéra d'ailleurs être une étude à visées praxéologiques, de transformations attendues, provoquées (ou crues telles) soumise à validation ce jour-là. De fait, l'étudiant dans son mémoire utilisait le systémisme comme un objet, un outil, une référence, une théorie au service de préconisations. La présence du modèle ne suffit pas à donner la scientificité, laquelle n'est, en l'occurrence, pas tant faite de rigueur que de détachement.

Enfin, dans le cas d'une participation à l'extension d'un modèle contemporain, ou à sa création, il semble qu'il ne puisse y avoir de problématique de recherche que s'il y a *analyse critique* du modèle avancé. 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.

L'aspect scientifique du modèle dans la recherche en Sciences de l'éducation ne peut résider dans le désir de convaincre de celui qui l'utilise ou le construit, car la reconnaissance n'est que l'établissement d'une nouvelle théorie - laquelle, parce qu'elle est close, ne peut que "tourner" pour produire des applications techniques, praxéologiques, et devenir référentielle. Ce qui n'a que peu de sens, pour le chercheur, parce qu'il est déjà ailleurs, à travailler la fondation d'un autre modèle .[36]

Le sens ne fait connaissance que parce qu'on le cherche ; le sens trouvé, établi, reconnu, "référentialisé" se transforme en savoirs ou en significations, ce qui est, certes, indispensable à la visée praxéologique : ce n'est pas du même ordre. C'est-à-dire que le désordre n'y joue pas la même fonction : il est autant nécessaire à la recherche scientifique[37] que préjudiciable à la recherche praxéologique.

Plus la recherche découle et s'assujettit à une commande, à un "objectif de recherche", à une volonté de vérification ou à un désir de transformation, plus le modèle y devient une simple référence, un instrument de lecture : on comprend d'autant moins qu'il ne soit pas, travaillé comme tel, et qu'au lieu de cela on y investisse autant de fantasmes.

---

[36] ou pour le moins d'un autre syntagme -- et qui le travaille : "Je ne travaille que les idées qui me travaillent " Morin, E., 1981

[37] tant il est vrai, comme me le dit un jour J-J Bonniol, que le plus important du travail d'une thèse, par exemple, est ce qu'on y découvre "en marge".

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

ELARGIR LA RAISON EXPERIMENTALE,
pour l'articulation des contraires :
du dualisme vers la triade

La recherche qui s'intéresse aux pratiques sociales, en Sciences de l'éducation et notamment la recherche en (sur et dans) l'évaluation, est encore aux prises avec un problème d'abord d'ordre épistémologique : on s'interroge ouvertement sur ce qu'est la science, la connaissance et le savoir sur les pratiques éducatives. Ce congrès peut marquer la fin d'une sorte de naïveté du scientifique qui consistait à croire qu'il était évident qu'être scientifique c'était utiliser les Modèles des Sciences de la Nature. La notion de Vision du monde, conjuguée à un projet de formation, ici d'évaluateurs, devrait permettre de dépasser les postulats manichéens habituels pour poser une problématique de l'articulation des antagonismes.

Le scientisme : inconscience et refoulement

Jusqu'ici, on a cru que la seule façon de pouvoir se considérer comme scientifique était de s'inscrire dans les algorithmes des sciences qui s'appellent "dures", c'est-à-dire de suivre toute l'axiomatique (et en particulier une méthodologie) dite expérimentale. Ces a priori-là, qui sont le résultat d'un long travail tout au long du XIX° siècle pour établir la légitimité de la Science, ont déjà été dénoncés maintes fois, par exemple, par Jean Cardinet (1990). La critique s'adresse au scientisme, s'établit contre cette naïveté qui consiste à affirmer que la méthodologie expérimentale est nécessaire (et suffisante) pour faire oeuvre scientifique.

Ce contre quoi Cardinet s'élève est l'idéologie scientiste, il ne faut donc pas comprendre que les tenants d'un élargissement (de l'évaluation par exemple), se situeraient dans un dualisme avec d'un côté les sciences "dures", de l'autre les "molles", les sciences fonctionnant sur l'administration de la preuve, *quantitatives*, *ex-plicatives* ou *canoniques* et d'un autre côté, le reste des disciplines suspectes qui, refusant ces postulats, feraient

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

n'importe quoi. *En fait, cette opposition est le scientisme*. Le scientisme évolue dans une pensée dualiste, manichéenne, en accrochant des affects, des valeurs positives à l'un des principes et en rejetant l'autre, qui serait par nature disqualifié. Le scientisme commence quand on croit qu'il n'est pas de science en dehors du chiffre.

Le scientisme comme indicateur culturel

Cette opposition entre scientifique et non-scientifique est encore vivace, tant et si bien qu'on se dit qu'il doit y avoir quelque chose de solide, de traditionnellement inscrit au profond de la structure des chercheurs : on ne peut pas balayer cette arrogance d'un geste de la main, elle est trop tenace pour ne pas faire sens.

Cette opposition est bien l'indicateur d'une culture. Plus on a été élevé dans la sphère de la recherche "fondamentale", dans les disciplines dites scientifiques ; plus on a été obligé, pour passer les épreuves de cette formation, d'intégrer les postulats qui se ramènent à dire : "Nous sommes les vrais scientifiques". Cette pensée binaire, affective, est le résultat d'une formation "didactique", une "didactisation" qui consiste dans ces champs disciplinaires à dogmatiser les savoirs transmis, les algorithmes appris et à finir par se croire, cela va de soi, plus scientifique que les autres.

Cette pensée dualiste irréfléchie (cette "science sans conscience" - Morin, 1982) est aussi l'indicateur d'une situation éthique et politique plus profonde. Nous avons été éduqués avec des schèmes ou des schémas qui mêlent la morale et le savoir (l'idéologie judéo-chrétienne, aurait-on dit il y a quelques décennies). Le manichéisme, c'est 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 ; à confondre le savoir et les valeurs. Qui pourrait dire qu'il veut être chercheur dans le mal ? Etre chercheur, c'est vouloir être dans le juste, donc "ma façon de concevoir la recherche est la bonne ". Il y a un lien non assumé entre les postulats scientifiques et la simple morale.

Le scientisme est aussi l'indicateur de l'influence occulte d'une longue lignée de penseurs chez qui on a retenu (plus qu'il n'ont écrit) une opposition entre un paradigme de la rationalité, de la raison, du droit, du moi et, en face, le brumeux, le fou, le vent, le tors, l'Autre. Nous avons été habitués à survaloriser le paradigme de la raison et a réduire, à refouler l'importance du paradigme archaïque (au nom même de l'acquisition du principe de

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

réalité : c'est le même effet que l'acquisition de la propreté, donc du contrôle - Harvois, 1987).

Visions du monde et Imaginaire dans les Sciences humaines

Paradigme : *vision du monde* qui nous agit, aux franges de notre raison, qui s'exprime par des images, plus que par des démonstrations ; on exude la vision du monde, on ne sait pas forcément qu'on y est.

On peut isoler (très rapidement ici) deux grands types de visions du monde : *la vision mécaniciste* qui voit 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 visions du monde 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. De plus, *la pensée rationalisante*, logique, la pensée dite formelle, avec son principe de non-contradiction et le positivisme qui en découle 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)...

On a donc des philosophies, des règles de pensée, des symboles qui alimentent ces visions du monde : 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'évanescent, l'insaississable, l'émergeant, l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au monde. Le cristal et la fumée (Atlan, 1979), la fermeture et l'ouverture du sens (Morin, 1981), le presque rien de la taxonomie systématique et le n'importe quoi du sens proliférant.

Ces deux paradigmes qui s'opposent expliquent le dualisme auquel se réfère le scientiste. Mais, de plus, ces deux paradigmes nagent dans *l'imaginaire* ; ce ne sont pas des savoirs transmis, appris (comme de considérer la terre ronde et non plus plate) mais des

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

choses sues (comme le désir de maîtrise ou le sentiment de l'éternel retour), ce ne sont pas des savoirs objectivables mais des matrices de valeurs, de conviction.

Le rationaliste travaillé par l'imaginaire produit le dogmatisme ou le scientisme (il alimente le "mythe" de la science comme progrès de l'humanité, ce qui d'ailleurs le fait basculer dans le magisme : le scientiste est davantage dans ce qu'il dénie, qu'il ne le croit) et qu'on va cacher sous les modèles de la Nature. Inversement, le magisme travaillé par l'imaginaire donne lieu à tous les élans de la reliogisité, des mysticismes plus ou moins badigeonnés aujourd'hui d'orientalisme, le *new age* que dénonce Ardoino. Ce sont deux formes "dégradées", extrêmes, symétriques, de la Raison et du Sacré.

La rationalisation comme opération idéologique

Si on revient à l'évaluation, ce dualisme a été productif. L'évaluation sommative opposée à la formative en est un produit. Jusqu'à une date récente parler d'évaluation, c'était tout naturellement parler de l'évaluation sommative, de la note, des tests, des contrôles : de la vérification. 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 être gentil, être médiateur, vouloir aider, faciliter.

C'est un discours idéologique, affectif, ce n'est pas un savoir mais du ressenti, du vécu. Il peut être rationalisé, on peut trouver des arguments, des exemples, on peut l'exposer et en débattre mais ce n'est que*rationalisation*, un discours de média, une vulgarisation. Il semble opportun de rappeler que l'effort scientifique, le projet de connaissance, la posture de chercheur impliquent et nécessitent de ne pas simplement rationaliser un vécu, une pratique évaluative ou éducative mais de les *conceptualiser*.

Ce discours de rationalisation des pratiques, fonctionnant sur des valeurs pour convaincre, s'adresse soit disant au praticien. Mais quel praticien ? Par exemple, ce praticien de l'enseignement qui serait incapable de conceptualiser, parce qu'il manque de formation, de temps, de savoir ... Un pédagogue dont on ne pourrait rien obtenir s'il n'est pas convaincu, passionné ; qu'on devrait faire fonctionner à l'affectif pour pouvoir le former. Si on n'adhère pas à ce fantasme de praticien défini, en somme, comme sous-chercheur incapable de théoriser, on sera plus exigeant, on va lui demander d'arrêter d'avoir des discours

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

idéologiques, de cesser de fonctionner sur l'affectif, le relationnel, de "pédagogiser" avec des préceptes, des engouements pour une "Méthode". On peut alors créer un champ (scientifique) de recherche sur la formation en l'évaluation alors que, jusque-là, on avait un champ de formation à l'évaluation (dans le militantisme pédagogique).

Démarche de formation et passages par le dualisme

On ne peut pas faire grief à ceux qui se risquent à conceptualiser les pratiques de tenir un discours dichotomique, c'est un instrument. Quand on veut, par exemple, former des évaluateurs, dans un discours de formation et non pas de communication de recherches, on va avoir recours à des outils pour faire prendre conscience. Et un de ces outils incontournable, parce qu'efficace, est le dualisme.

La dichotomie visuellement organisée fait comprendre (Peyron-Bonjan, 1994). On va opposer les deux paradigmes, les deux fonctions, les deux logiques de l'évaluation. On va opposer le formatif au bilan (Bonniol, 1988), le contrôle à l'interprétation (Ardoino, 1986), la praxis à la poiesis (Imbert, 1990), le projet-visées au projet-programme (Ardoino, 1986), le pouvoir à l'autorité (Ardoino, 1976)...

Sur une figure plane, on peut faire un tableau en deux colonnes symétriques où les termes s'opposeront l'un à l'autre. C'est un procédé heuristique : le tableau appelle à décliner des contraires, il permet de trouver des étiquettes auxquelles on n'aurait pas pensé. On tient un terme, on cherche son symétrique : le schéma appelle la dualité. *Il risque alors de conforter dans la dualité*. Pourtant, il remplit une fonction : distinguer, se repérer, avoir clairement à l'esprit pour éviter de confondre et de substituer les termes contraires. C'est, dira-t-on, "didactique".

C'est un discours de formation mais le travail commence lorsqu'on a distingué les choses. Il ne suffit pas d'avoir ce tableau pour pouvoir se repérer. Et surtout, le but n'est pas de faire un choix pour l'une ou l'autre des colonnes. Sinon, on se sentirait obligé d'accrocher des valeurs : un plus sur l'une des colonnes, un moins sur l'autre.

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

S'intéresser à l'articulation des contraires, assumer le conflit paradigmatique

Pour éviter d'installer le clivage et pour éviter de mettre l'évaluateur ici, le chercheur ailleurs, devant une alternative, une seconde étape dans la formation est nécessaire : passer de la figure plane au volume, par exemple un cylindre dont la moitié est occupée par un paradigme, une fonction, une logique. Les deux faces restant possibles, faisables, utiles : la pratique évaluative passant d'un côté à l'autre, *sans rupture, en continuité.* (Bonniol, 1988).

Troisième étape : nous sommes tous, chercheurs et praticiens, dans les deux paradigmes, nous avons deux cerveaux, l'un davantage pour l'argumentation, l'autre pour la création. Nous avons plus que des traces archaïques, nous en sommes pétris. La psychanalyse ici est utile, comme référentiel, pour communiquer l'idée que nous ne pouvons pas fonctionner que dans l'un des paradigmes. Qu'on le veuille ou non, la science est travaillée par le *conflit paradigmatique.*

Le travail proposé, après la distinction, est alors de reconnaître les antagonismes. Il ne s'agit pas de prendre parti, il ne s'agit pas de rejeter l'expérimentalisme et de prôner le senti, la subjectivité et l'intuition, il s'agit de laisser tout possible, "d'élargir la raison à ce qui précède et excède la raison" (Merleau-Ponty, 1960). Les procédures expérimentales ne sont pas une image générique de la simplicité que la complexité voudrait rejeter. Leur sophistication empêche d'en faire le contraire du complexe, elles sont une forme de *complication*, qui, paradoxalement pour les scientistes, *réduit* l'objet, ne le simplifie pas. La complexité est dans le va et vient. Il ne s'agit pas de rendre sa pareille au scientisme en le refoulant, mais d'inclure, d'utiliser *aussi* l'expérimental dans la pluralité du sens. Ainsi, l'évaluateur doit s'attendre à tout et il doit pouvoir *ne rien renier*. C'est *le pari* de la complexité (Morin, E.).

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 d'avoir des stratégies pour les utiliser. La figure du "différentiel" avec le "curseur" (Favre et Rancoule, Tome 1) peut permettre de travailler à l'identification des degrés, plus dans l'un ou dans l'autre des deux mondes agis par les deux paradigmes. C'est aussi un outil de formation pour l'analyse des pratiques. Il est utile de

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

savoir quand on privilègie le bilan ou quand on privilègie la promotion des potentiels. Il s'agit bien d'exercer la "fonction critique" (Ardoino, 1985).

Enfin, il s'agit d'assumer les dualités, de rendre complémentaires les antagonismes, ce qui nécessite un travail sur soi, un travail sur sa posture, instable et inachevé. On entre alors dans le projet complexe. Il s'agit de faire cesser le fonctionnement idéologique des systèmes d'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.

Perspectives

On est loin du dualisme scientiste et de ses avatars (les éructations contre la complexité) mais dans un pluriel, représentable, pour s'en approcher (et non pas pour le saisir) par un objet bifide : les parties peuvent être antagonistes, les éléments peuvent être "paradoxaux" (Barel, 1989), la cohérence est supplantée par *la combinatoire*. Les deux faces paradigmatiques peuvent alors être conçues en *récursivité* (Morin).

Il reste à poser le problème de *la mise en dialectique des contraires*. Une des façons est de faire confiance à *la durée* pour articuler le temps chronométrique du rationnel et le temps expérienciel du mythe, et de s'en tenir à la distinction. Il me semble possible de conceptualiser la mise en dialectique notamment à partir de deux notions : *la dérive de logique* (Vial, 1991) et *les objets articulatoires* (Vial, 1994). On passe alors d'une pensée fondamentalement duelle à une pensée par triades. La dialectisation est mise en actes par l'actualisation du *concept* (la Régulation est l'un d'entre eux -Vial, 1993) construit par l'*acteur* -que ce soit l'évaluateur, l'évalué, le chercheur ou le praticien- dans un cadre institutionnel précis ... Il ne s'agit pas d'"une troisième voie", une voie moyenne qui résoudrait les antagonismes et permettrait de retrouver le grand Tout. Il s'agit d'un moyen heuristique pour "faire avec" les contraires.

Alors les discours sur l'évaluation, par exemple, peuvent se catégoriser selon le type de visées : celui issu directement des pratiques évaluatives (dans l'enseignement mais aussi en entreprise) dans le milieu professionnel et qui donnent lieu à des études, des compte rendus d'interventions, des rapports (dans une praxéologie dont le projet *à court terme est*

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

---

d'introduire, d'obtenir des transformations) et un second discours, ailleurs ni plus haut, ni plus "théorique" mais qui réfléchit le premier et qu'on pourrait appeler si on voulait à tout prix le distinguer "l'axiologie" : un discours sur les valeurs, sur leur fondation, sur leur établissement, sur les effets de sens qui en découlent : l'évaluation comme problématique du sens (dans une "praxistique" (?) : un projet *à long terme de communication de connaissance; un accompagnement du changement déjà-là*). Enfin, le discours sur la formation (d'évaluateurs, de formateurs, de chercheurs) *qui participerait des deux précédents et les articulerait.*

Recherche pour, recherche sur, des points de vue différents par les visées, bien que liés par leur programmatique : l'utilisation possible des procédures de mises à distance (y compris celles dites "méthode expérimentale"), par le détour par l'ex-plication sur les parties où cela semble faisable (puisque inextricablement impliquées dans le terrain, dans une rationalité limitée). Toutes dans la praxéologie (si on entend par là non uniquement positivistes et expérimentalistes) ou bien relevant toutes de l'ordre scientifique (si le scientifique est la prise de distance, le détachement travaillé) mais avec des projets-visées et des postures qu'on ne peut pas confondre.

Dans tous les cas, le projet de connaissance ne peut s'en tenir à la dichotomie, à la fausse opposition dualiste ; la complémentarité des antagonismes ne peut pas donner lieu qu'à l'injonction "Articulez !", comme une formule magique. Le chercheur en Sciences de l'éducation doit trouver le passage entre la disjonction et la conjonction, pour pouvoir assumer le va et vient entre la réduction rationnelle et la prolifération expérientielle du sens.

Bibliographie

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

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

vvvv

1994 : "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", p.37/42 et "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Tome 2 communications, *Colloque international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie,* , publié dans *En question Actes 2,* Aix-en-Provence p. 59/64

Ardoino, J.(1986) "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), p.153/158

Ardoino, J. (1976) "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface à *L'imaginaire dans l'éducation permanente,* Morin, M., Gauthier-villars

Atlan, H. (1979), *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil

Barel, Y. (1989) *Le paradoxe et le système*, PU de Grenoble

Bonniol, J-J. (1988) "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, p. 1/6

Bonniol, J-J. (1989) "Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au conseil de l'Europe : *l'évaluation scolaire*, p.1/18

Cardinet, J (199O), "L'élargissement de l'évaluation" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, p.139/156

Harvois, Y. (1987) "Le contrôle, cet obscur objet du désir", *Pour* , N° 107, pP116/120

Imbert, F. (199O) " Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, p.105/111

Merleau-Ponty, (1960) *Signes*, Gallimard

Morin, E. (1981) *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977 ; Paris, Fayard

Morin, E. (1982), *Science avec conscience*, Paris, Fayard

Peyron-bonjan, C. (1994) "Questions épistémologiques à propos de la recherche en éducation", *Année de la recherche n°1, PUF*

Vial, M. (1991) *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille I

Vial, M. (1993) "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", Actes du colloque AFIRSE de Caen, *Temps, éducation, sociétés*, p.159/166

vvvv