

L'évaluation dans le domaine de la santé

Conférence au séminaire de Grenoble du GREIF
:
"Education et évaluation dans le domaine de la
santé",
23-24/04/1999

Michel Vial

Ceci est le compte-rendu d'une recherche dont le projet est un repérage dans les modèles de l'évaluation depuis le début du siècle en Europe, une mise à jours 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 chez De Boeck en 1997 vise la pratique de formation des évaluateurs (des évaluants), ceux qui assurent une fonction d'évaluation, notamment les formateurs d'adultes, les enseignants, les cadres de la fonction Publiques ou en entreprise, les agents ainsi que les décideurs. Ce séminaire a été pour moi l'occasion de faire un second point dans l'évolution de ce travail.

Le dispositif de recherche a été simultanément à ma fonction d'universitaire enseignant-chercheur qui a la responsabilité d'un DESS Missions et démarches d'évaluation et d'Unités d'Enseignement en licences de formation de formateurs, de cadres de la Santé et d'enseignants. Commencé dès 1992, je peux dire qu'il se poursuit encore.

La méthode de recherche employée est la méthode historique, documentaire : une herméneutique, une sémiologie de textes d'évaluation (il est vrai, de ceux que je connais...) de théoriciens comme de praticiens, doublée d'une analyse critique de ma propre expérience d'évaluateur formé d'abord dans la pensée par objectifs puis structuraliste et enfin dans la systémie et qui aujourd'hui, en tant que chercheur en évaluation, avec quelques collègues, élabore des modèles à l'aide de l'herméneutique, justement, et de la dialectique contemporaine. L'objet de recherche est le système du sujet évaluant (évaluateur ou évalué).

L'hypothèse centrale est que l'évaluant praticien et producteur de texte sur l'évaluateur 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 aussi : à un imaginaire social créateur (Castoriadis) qu'il génère et dont il est généré en simultané, en *récurtivité* (Morin). Le système d'idées auquel il se réfère y compris sans le savoir, n'est pas forcément conscient. Il nécessite pour être compris un travail sur le sens commun, sur les mots. Ce travail est la mise à jour d'éléments culturels de la civilisation occidentale.

La validité de cette méthode réside d'abord dans la puissance du système proposé à rendre compte, à faire comprendre, à rendre intelligible les textes en évaluation ainsi que les pratiques d'évaluation. Puis dans la fécondité de ce système pour promouvoir de nouvelles lectures pour des recherches et des pratiques d'évaluation.

Vont être ici présentés les résultats de cette recherche.

Pratique de recherche	identification des modèles des courants des écoles une taxonomie
Pratique d'évaluation	au travers des textes
Pratique évaluée	La formation l'encadrement le gouvernement l'intervention

Pas une histoire des modèles

Quand on étudie les recherches et les pratiques d'évaluation depuis le début du siècle (Vial, 1997-b), on constate que chaque courant définit l'évaluation de façon différente. En fait chaque modèle d'évaluation délimite son champ en 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 (Cf. Les "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 "epistemê" : 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.

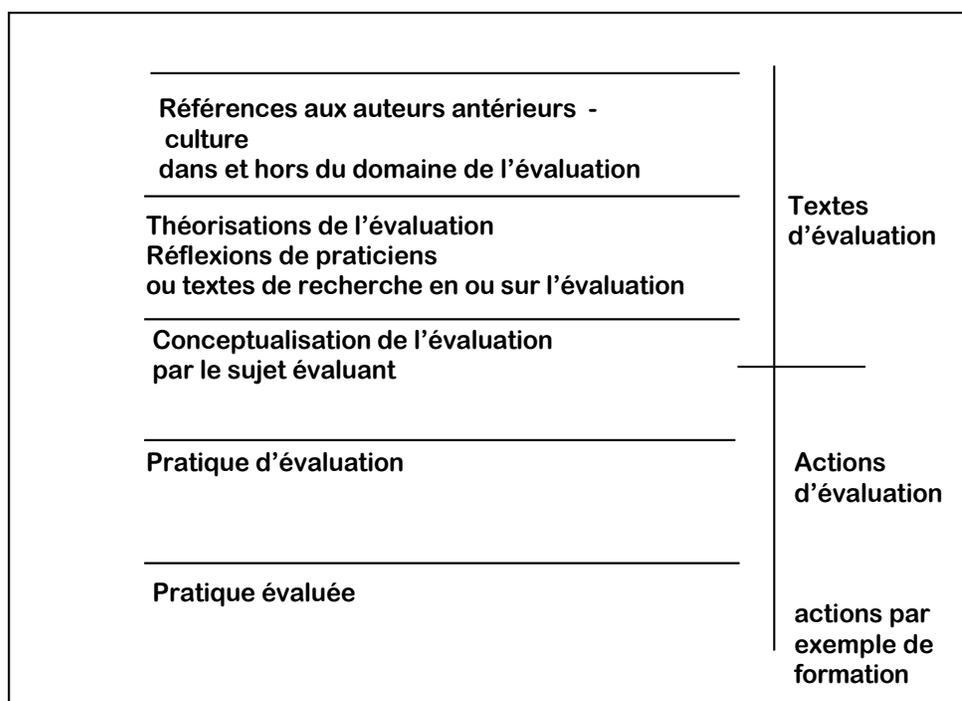
Cette recherche pour le repérage dans les théorisations et les pratiques d'évaluation, veut d'une part, *rendre disponible* l'ensemble des modèles existants pour pouvoir s'y inscrire selon ce qu'on veut faire et, d'autre part, permettre de les articuler, ne pas se contenter des les juxtaposer mais s'ouvrir à la pluriférenciation, une face de la multiréférencialité d'Ardoino.

I Les principaux concepts du système évaluant

1 Conceptualiser n'est pas abstraire

La conceptualisation, est ici "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action*" (Vergnaud, 1996, p. 275).

On parle bien ici de l'évaluation de pratiques et pas d'évaluation d'objets : le sujet est éminemment au centre de l'évaluation ici déterminée comme procès de d'information et comme relation de communication. L'évaluation est la problématique du rapport du sujet aux valeurs, à ce qui importe, au sens donc et pas seulement à ce à quoi il va accorder du "prix", de la "plus-value", ce qui serait donner la part trop belle aux référents économistes, référants d'experts dans le contrôle.



2 le Modèle, la modélisation

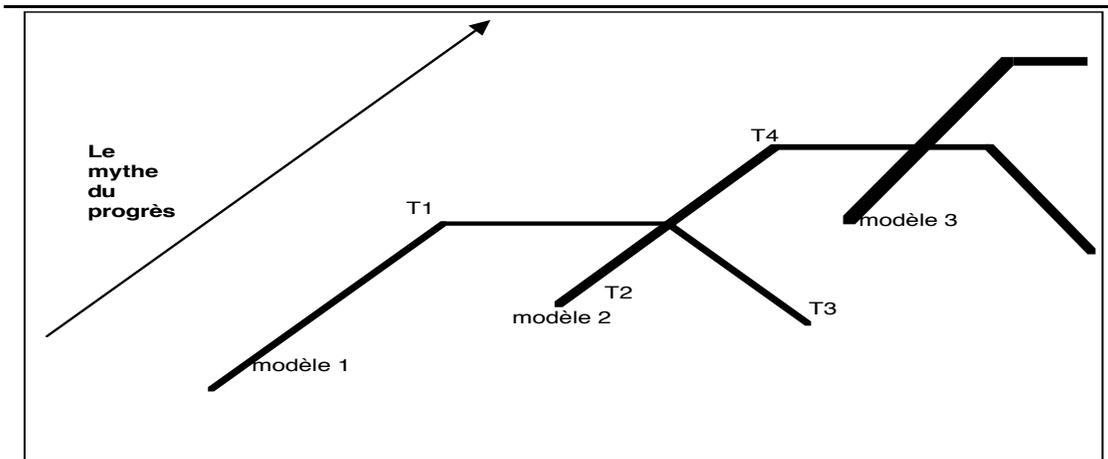
On assimile, dans les disciplines qui adoptent le canon des sciences de la nature, modèle et maquette, modèle réduit d'une réalité : le modèle est alors *un produit*.

C'est le sens de "modèle mathématique d'un ensemble de faits". On s'intéresse là davantage aux procédures de formalisation qu'à la modélisation comme processus.

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

C'est la notion de *réglage*, partout associée au modèle, qui permet 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. Le sens commun "de modèle à imiter" est le dénominateur de tous les sens du mot mais l'imitation n'est pas forcément vécue comme telle. *Penser dans un modèle*, c'est —en évaluation, du moins—utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. L'évaluateur est la plupart du temps *agi* par le modèle. Le modèle est souvent peu affiché, plus ou moins

caché, il sous-tend la théorisation. L'identification des modèles permettrait une meilleure communication.



La vie des systèmes d'idées

la fable des âges de la vie : t1,t2,t3,t4

(d'après E. Morin- tome 4 La méthode chapitre 2)

**Le dernier modèle n'est le meilleur
que pour ceux qui sont dedans**

Le *modèle de pensée*¹ 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.

L'évolution des modèles en évaluation est jusqu'à ce jour conforme à ce que dit E. Morin de la *vie des systèmes d'idées*.

Un modèle s'élabore jusqu'à s'imposer et devenir le modèle du moment (T1). Puis après une période d'hégémonie, il périclité (T3) car un second modèle se fraie le passage vers sa propre hégémonie (T2) en détruisant le précédent.

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^e 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 comportement militant 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.

Le modèle comme registre ou moulage de la pensée, le modèle comme *formatage conceptuel* est plus "instable", plus labile que la théorie : on dira qu'on *s'insère dans un modèle*, si on a conscience de le choisir (ou qu'on *est inscrit dans un modèle*, s'il est utilisé sans le savoir) alors qu'on *fait référence à une théorie*.

L'évaluation ne produit pas de théorie mais elle utilise des théories qu'elle emprunte à des domaines connexes. Ce sont les théories de l'apprentissage qui ont été utilisés comme références pour en déduire un corpus en évaluation, aujourd'hui les théories se prennent soit dans les sciences de la nature en ce qu'elles participent de la complexité, soit dans le domaine philosophique. En évaluation, les théories sont des éléments de références et non pas des productions.

3 Références et processus de référenciation

La linguistique a eu un usage restreint du terme de référence pour désigner l'objet réel que le mot indique, *référer* c'est alors renvoyer à un "réel externe". La référence n'est alors plus qu'un rapport de représentation par un signal (le mot, en tant qu'il est codé et renvoie à une définition dans le dictionnaire) d'un objet existant en dehors de celui qui parle (signifié et signifiant). On est dans la théorie des "écoles représentationnelles" où le sujet n'est que *miroir du monde*. Le mot réfère à la chose.

¹ voir Cahier En question n°25

La référence n'est pas considérée ici comme ce renvoi à un réel dont on ne sait pas grand chose, en évaluation au moins. *La référence est le renvoi aux textes des autres*. La référencement, c'est cet incontournable rapport que le chercheur entretient aux textes des autres chercheurs.

Avoir des références, *référencer* (et non pas *référer*), c'est savoir à qui est emprunté le concept et jusqu'où sont pris avec lui les concepts auxquels il est lié. C'est s'étayer à l'autre. C'est s'inscrire dans une culture, une lignée.

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 la 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 référencement* (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.

Les procédures *de modélisation* consistent, dans le langage ordinaire, à vouloir rendre compte d'une situation par *une épure* donnant les relations essentielles à voir. Il s'agit d'un acte conscient, la fabrication d'un "modèle réduit" de l'objet étudié. Cette épure est en fait *une formalisation*, un schéma, une structure, une maquette, un patron qui veut *rendre compte* d'une réalité, elle, peu maniable.

Ces procédures de modélisation, qu'on gagnerait à nommer *méthode de formalisation*, posent d'autres problèmes que celui dont on va ici s'occuper. Ce sont des problèmes de méthodologie et de méthode de recherche, notamment centraux dans la méthode systémique. Il serait utile de ne plus confondre ce travail de formalisation comme procédures de schématisation (trop vite appelée modélisation) avec *la modélisation comme processus de pensée*. Cette dernière est le fait d'avoir besoin, pour construire sa propre pensée, de se donner un cadre de référence, un angle de prise de vue, un observatoire. Le modèle est alors *un courant de pensée* qui dicte des objets à prendre en compte. Il est un point de vue sur l'objet étudié, d'où je parle.

Ce processus de référencement est, de façon générale, la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur.

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 : la citation dans une expérience d'appartenance ou d'allégeance à une lignée d'auteurs et *la référence insue*, oubliée).

Il est ensuite la manière de privilégier un certain regard, un angle de prise de vue, sur un objet pour pouvoir en parler (par l'élection d'un modèle de pensée).

Il est aussi l'utilisation d'une théorie empruntée ailleurs, dans un champ connexe (par exemple dans le champ de la recherche en apprentissage).

La référencement est enfin la façon qu'a l'évaluateur de faire référence (de s'étayer) à une conception de l'évaluation pour choisir, conduire, analyser ou réguler une pratique d'évaluation (par la proposition d'un modèle d'évaluation à partir d'un modèle de pensée).

Mais ce processus qui pousse 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.

La référencement 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 référencement 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.

Référencialisation et modélisation ne peuvent pas être pensées comme de pures procédures, sinon à confondre modéliser et formaliser ; référencer et référer. Ce sont travail du sujet, mise en travail du sujet, qui participent de la conceptualisation.

4 Les modèles de pensée

Le modèle (de pensée) prescrit un cadre 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. On comprend alors que chaque modèle re-définisse, de son point de vue, toute l'évaluation.

<p>Les modèles de pensée nous agissent, ils nous donnent des cadres pour concevoir l'être-au-monde :</p> <ul style="list-style-type: none">- le <u>déterminisme</u> pose que les éléments sont des substances, des essences liées par les causalités.- le <u>fonctionnalisme</u> se situe dans le schéma moyen-fins. Au nom de l'efficacité, pour la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes. 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 sont pris dans des enclenchements stables accomplissant des transformations

- la systemie, ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de leurs interrelations, l'élément étant les relations qu'il entretient ; les différents systèmes se différenciant par leur plus ou moins grande ouverture : la cybernétique, le systémisme, la systémique.

- 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"), soit pour sortir de la systémie au profit du complexe, par l'activation du modèle dialectique et/ou du modèle herméneutique comme projet d'articulation des modèles précédents, pour une praxis.

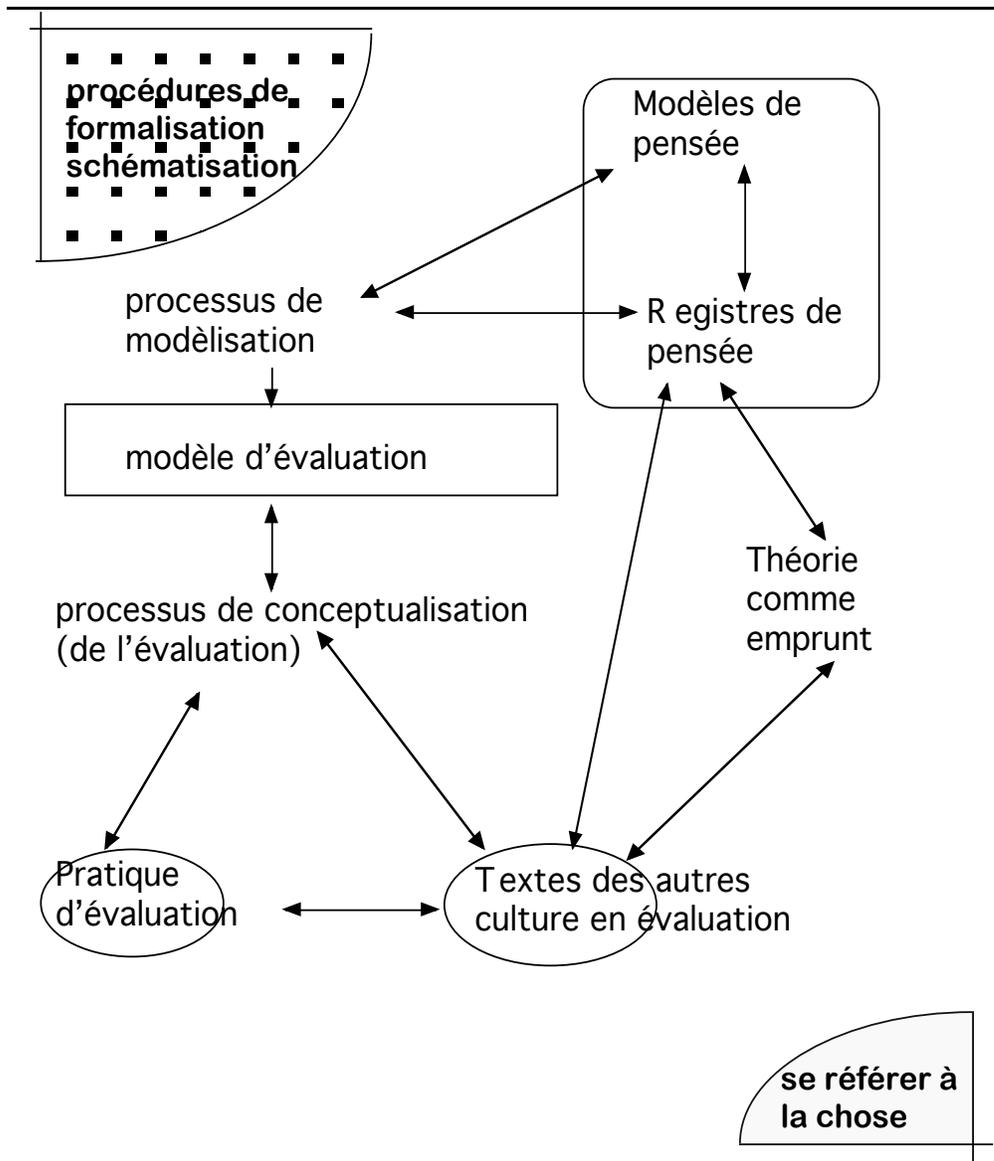
5 Les registres ou modes de pensée

Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se *module* selon divers registres, qui se conjugue sur divers modes.

Les registres ou modes de pensée
Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se module selon divers registres, qui se conjugue sur divers modes.
Le mode à penser est aussi un formatage à travailler, en lien avec le modèle de pensée dont il est une actualisation ou une variante.
Ils donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des *valeurs professionnelles*.

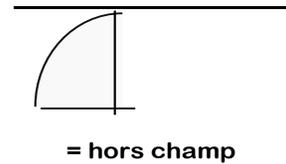
- 1 la pensée humaniste
---> *respect de l'autre et de soi*
- 2 la pensée par objectifs
---> *efficacité et dynamisme*
- 3 la pensée managériale ou pensée stratégique
---> *autonomie et motivation*
- 4 la pensée magique, dite archaïque
--> *confort - sécurité - désir de qualité*
- 5 la pensée complexe ou pensée par projets
---> *changement et plasticité*

On obtient donc une première ébauche du système de l'évaluant :

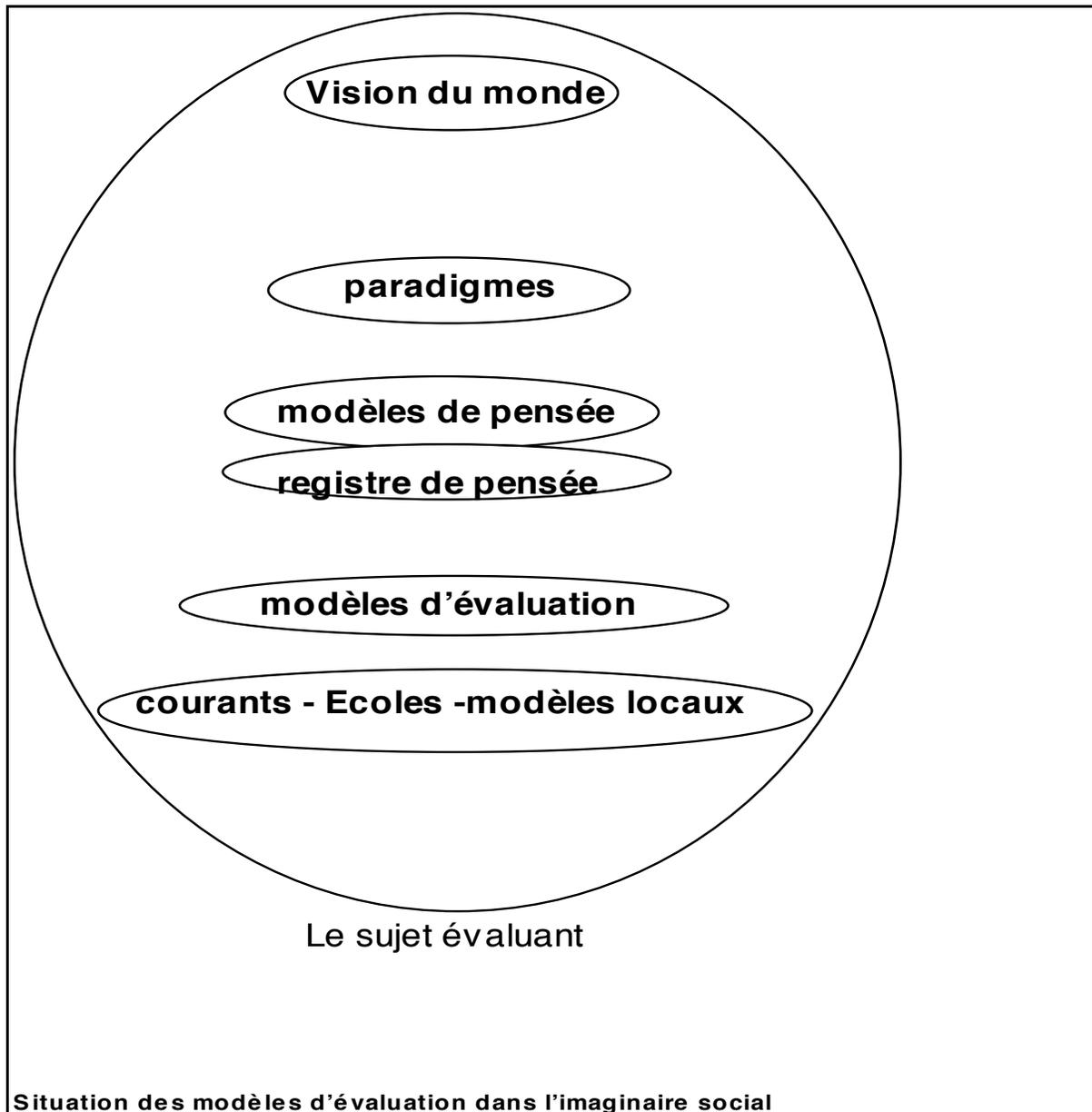


Le processus de référenciation

sachant que formalisation et référence au réel sont ici hors champ :



II les surnormes du discours en évaluation



Les modèles ne suffisent pas à rendre compte de l'étayage de l'évaluateur. Sinon on ne comprendrait pas pourquoi les théoriciens de l'évaluation tiennent autant au modèle qu'ils proposent. Il est d'autres investissements qui participent d'un travail de l'imaginaire.

1 Le conflit paradigmatique et la vision du monde

La distinction entre axes paradigmatique et syntagmatique a paru efficace pour distinguer les différents modèles d'évaluation.

A donc été retenue la notion de paradigme, au sens linguistique et phénoménologique du terme. Ici, après bien d'autres (Ardoino, J. & Berger G. - 1986 - 1989 - Berbaum, J., 1982 - Morin, E., 1971), *paradigme* sera employé dans le rapport avec la *vision du monde* qui agit le sujet, aux marches de la raison ; qui s'exprime par des images, plus que par des démonstrations : on exhale une vision du monde, on ne sait pas forcément qu'on y est. Il est fait appel ici à la notion de "paradigme" dans la théorie du langage, comme axe de la combinatoire de la pensée (Saussure, F. 1916 - Hjelmslev, L. 1968 - Martinet, 1955). *L'axe syntagmatique* (des énoncés, des associations) croise *l'axe paradigmatique* (des déclinaisons possibles de chacun des éléments d'un énoncé, des substitutions). Toute phrase, tout discours est ainsi le résultat de deux séries de contrôles simultanés : de cohérence syntagmatique et de pertinence paradigmatique. Le texte "théorique" peut être alors considéré comme un syntagme, résultat d'une série de discrimination de produits-textes possibles et d'éléments paradigmatiques disponibles.

Aussi propose-t-on ici d'assumer le paradigme comme un lien culturel "vertical" qui nous agit et qui croise l'axe syntagmatique "horizontal", des réalisations concrètes des produits-textes sur l'évaluation. Le paradigme n'est pas, sauf rares exceptions de travail épistémologique, directement nommé dans le texte de théorisation de l'évaluation, il en constitue les fondations épistémologiques. Les paradigmes sont des idées générales et non pas des savoirs académiques.

Mais pour cela il faut, d'une part, distinguer la vision du monde comme surnorme du sujet et, d'autre part, admettre que notre civilisation occidentale a édifié une *double* ligne paradigmatique. Alors on peut suivre, dans une discipline donnée, comme l'évaluation, l'évolution du *conflit* entre les deux paradigmes occidentaux.

Remarque : peu importe le mot-étiquette dont on se sert pour désigner une lignée paradigmatique : le propre d'un paradigme c'est que n'importe quel mot de l'échelle peut à son tour devenir le mot pour désigner l'ensemble. Ainsi il n'est pas faux de parler de "paradigme rationnel" ou de "paradigme vitaliste" en lieu et place de mécaniciste et holiste. D'autant plus que dans

certains milieux (dont la Santé) le holisme a d'autres résonances qui peuvent provoquer la confusion.

Le conflit paradigmatique- la vision du monde
- la tresse dépliée -

Echelle	mot-étiquette : Paradigme mécaniciste	Paradigme holistique
philosophie	essentialisme nature humaine	phénoménologie existentialisme
épistémologie	positivisme nominalisme déterminisme	énergétisme vitalisme constructivisme
pensée	disjonctive : le "ou" isolement analytique atomisme le fabriqué le faire	conjonctive : le "et" correspondances synchrétique confusionnisme l'agir le verbe
figure tutélaire	Parménide	Héraclite d'Ephèse
symboles générique	l'horloge le moteur l'objet le cristal l'ordinateur	le texte le vent, le fol, le tors le sujet la fumée le tourbillon
statut du discours	Ratio convaincre argumentation technique information explicatif rapports de forces	pathos et mythos suggérer, émouvoir poésie fantasmatique, communication symbolique ruses de sens
méthodes de recherche	l'expérimentalisme la différentielle	les méthodes de l'ethnos la clinique
esthétique	Le classique	Le maniérisme
en résumé :	Le brin rationnel	Le brin du Reste

Ricoeur (1998) : "une dualité sémantique exprimant une dualité de perspectives" - un dualisme de référents et non pas de substances - "deux perspectives hétérogènes : non réductibles l'une à l'autre, non dérivables l'une de l'autre".

2 Les logiques de l'évaluation

Il faudrait un texte entier sur la notion de logique d'évaluation. Pour aller vite, on rappellera ici que la notion de logique est non seulement à double sens, comme comparaison avec le torrent ou le rouage, mais qu'elle est aussi synonyme de *fonctions critiques* en jeu dans l'évaluation.

Parler de logique c'est désigner *des attitudes* du sujet évaluant, au-delà de ses intentions. Le contrôle n'est pas seulement cette caricature du "contrôle policier", méchant, sélectionneur, trieur et donc tueur. Ardoino et Berger depuis longtemps disent que le contrôle est un état d'esprit. Pour bien le distinguer, ils l'ont opposé à l'évaluation (voir tableau suivant). Il est du contrôle bien intentionné, pour le bien de l'autre. Le contrôle comme maîtrise de soi est indispensable à l'éducation du petit d'homme pour qu'il se structure, construise son identité. Il nous faut réhabiliter le contrôle et le reconnaître à l'oeuvre. Ne plus en avoir honte mais ne plus le déguiser en procédures de bonnes volonté : l'amélioration des pratiques est un objectif du contrôle.

<p>Le contrôle :</p> <p>Vérification -avérer - dévoiler- Relatif à l'exécution ou non des instructions reçues, des acquis, des connaissances.</p> <p>Etablir la conformité (ou l'identité) entre une norme, un gabarit, un modèle et les phénomènes comparés (ou en mesurer les écarts).</p> <p>Le modèle de référence est extérieur, antérieur et constant. C'est mono-référentiel.</p> <p>Normation : 1) logique : identité - conformité -compatibilité - cohérence 2) morale : le vrai/bien/beau = le valide.</p> <p>Hors du temps vécu, dans une chronologie réversible qu'on peut ré-homogénéiser.</p> <p>Constat des résultats ou des progressions</p> <p>fixer les faits de façon objective</p> <p>Ideal de transparence</p>	<p>L'évaluation - l'interprétation</p> <p>Fondation de valeurs - apprécier- estimer - Dans le jeu interhumain des échanges de significations.</p> <p>Travail du sens : réseaux de significations qui s'élaborent et se construisent pendant .</p> <p>Multidimensionnel, des référentiels dans l'hétérogène.</p> <p>Prise en compte du non-dit de l'imprévu, de l'opacité naturelle dans l'inachèvement.</p> <p>Dans le temps irréversible, surdéterminé, investi : la temporalité, la durée.</p> <p>Un changement de paradigme</p> <p>Selon Ardoino & Berger (1989)</p>
---	--

On distinguera la logique de contrôle qui veut assurer *la maîtrise* des situations et de l'autre (comme de soi, de ses procédures de fabrication de produits pour qu'ils soient conformes à une commande : c'est *l'auto-contrôle*), en faisant des bilans. Et puis il y a l'autre logique beaucoup plus difficile à parler, qui reste dans le flou du contraire du contrôle : une logique appelée d'abord "formative" puis "formatrice", tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle et que j'ai appelé

la logique du Reste. Facilement confondue avec le vague "relationnel", ou le "pédagogique", cette attitude vise à promouvoir les capacités de l'autre (et de soi : c'est *l'auto-questionnement*. Cf. Cahier n°12), à (l'aider à) chercher le sens.

L'auto-évaluation comme processus social appris

2 attitudes :

Logique de contrôle	Logique du Reste
Gestion de stratégies pour fabriquer les produits attendus : auto-contrôle	Valorisation des fulgurances, des bouillonnements, des questions du Sujet : auto-questionnement
Vérifications par le réalisateur de la conformité de ses traitements : dans le sens donné	Utilisation du doute, du soupçon pour être -au-monde : recherche de sens
Quête des bonnes procédures	Constructions provisoires de significations
Dispositif instrumentation	Projet parole
Intention rationalisation des pratiques prise de décision rationnelle résolution de problèmes programme cohérence distanciation externalité	Intentionnalité interprétation inachevable symbolisation problématisation visées pertinence assumer dans le détachement
Quête de réponses	Jeu de questions
Etablissement de normes	Fondations de règles

Si on en reste aux caricatures, on voit bien qu'il n'est pas de choix possibles² :

² voir En question Cahier n°12

Les caricatures

Auto-contrôle :

se regarder passer

ratiocination
triomphalisme rationaliste
abus d'analyses
dans le morcellement,
l'émiettement des signaux
survalorisation à faire
dans la pensée mécanique
logique de la
disjonction

argumentation
vérification
conformisation
raideur
dessèchement

Contrôle de l'autre :

maîtrise
gestion

contraindre
surveiller
faire voir
rendre cohérent
valoriser
suivre
sélectionner
trier
classer

= le presque rien et le n'importe quoi

Auto-questionnement :

s'écouter parler

abus de métaphores
fuite vers le poétique
dans la sémiose infinie
prolifération de signes

complaisance à être
dans pensée magique
logique de la
conjonction

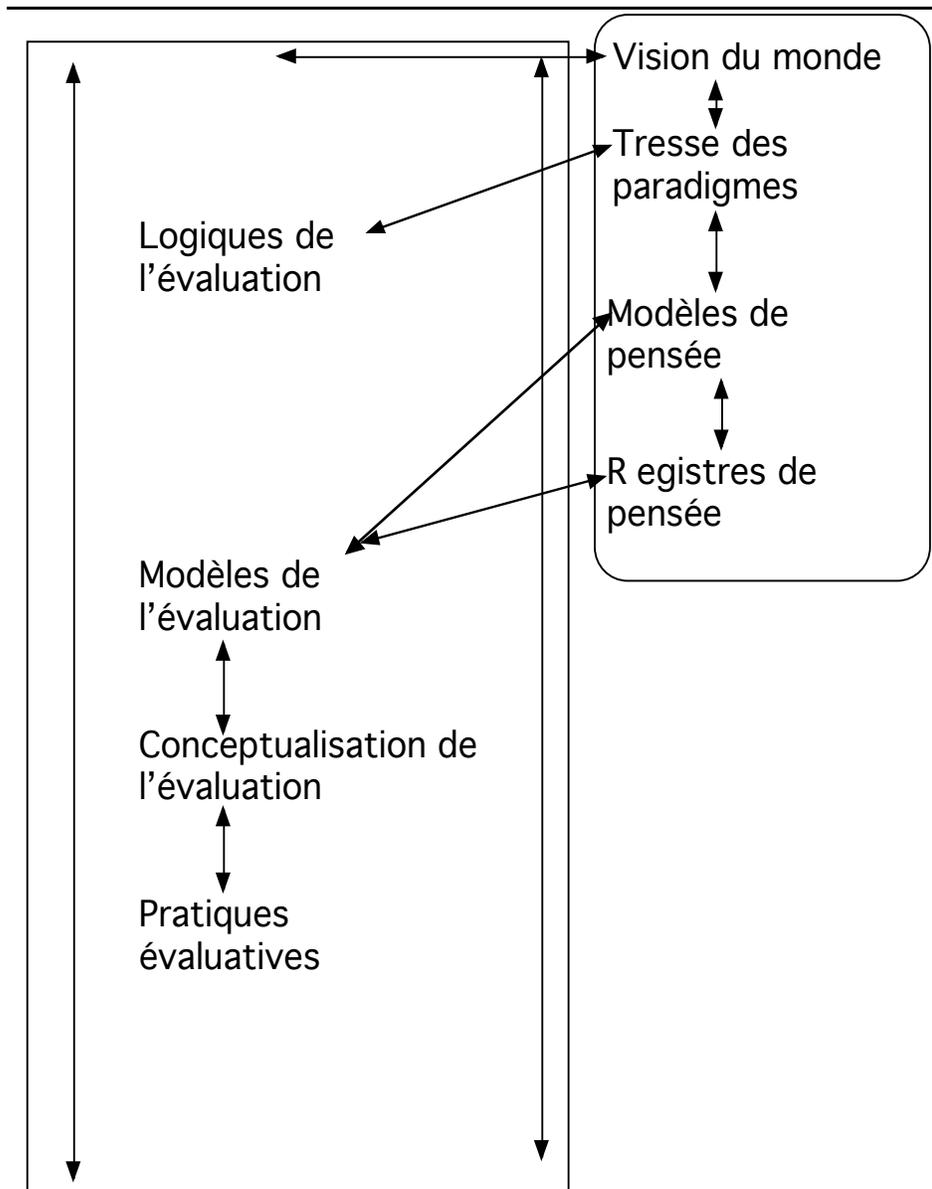
convivialité
relationnel
séduction
maternage
étouffement

questionnement de l'autre

aid e
amour

soulager
bercer
entourer
rendre heureux
conforter
reproduire
cloner
porter

Voici donc les concepts du système évaluant :



Les théorisations de l'évaluation

Vision du monde, conflit paradigmatique, registres et modèles de pensée ne sont pas propres à l'évaluation mais au projet de connaissance : c'est la dimension épistémologique de la pratique sociale. De cette sphère découlent pour ce qui nous intéresse ici, les conceptualisations, les modèles et les logiques d'évaluation.

La notion de logique n'est pas à confondre 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) 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. C'est l'antagonisme entre *établir le sens dans le contrôle* et *fonder le sens* par ailleurs.

Ce contrôle n'est pas à affecter de coefficient positif bien entendu, le positif étant alors réservé au Reste, ce qui empêcherait de les accepter tous deux. On sait que la survalorisation de la logique du Reste, sous la lexie de "l'évaluation formative", empêche l'articulation des deux logiques de l'évaluation (Vial, 1999). De toutes façons, les affects sont de l'ordre de l'imaginaire et l'évaluateur *formé* sera averti de leur existence, il s'en méfiera.

Qu'on le veuille ou non, le discours en évaluation est travaillé dans l'ensemble de la chaîne des contradictions d'images, par le *conflit paradigmatique*, ce *conflit entre deux univers sémantiques régis par le terrorisme du Voir dans le contrôle rationalisant et la séduction de l'écoute dans le holisme du reste*.

Nous sommes tous, chercheurs et praticiens de l'évaluation, dans les deux lignes appelées trop vite paradigmes, ainsi que le sens commun imaginaire. Dans ces conflits symboliques s'origine la dynamique de l'évaluation. Nous avons plus que des traces archaïques, nous en sommes pétris.

On a l'habitude d'attendre que la déclinaison (qu'on appelle alors aussi "paradigme") de tous les éléments du référent de l'évaluateur : école, courants, modèles de pensée, logiques d'évaluation, vision du monde, soit du même ordre, en ligne directe, dans une même famille, reconnaissable par des parentés, bref : logique. Il n'est absolument pas certain que l'évaluateur ordinaire fonctionne ainsi, en "toute logique". Sinon trop de discours incohérents ne seraient plus

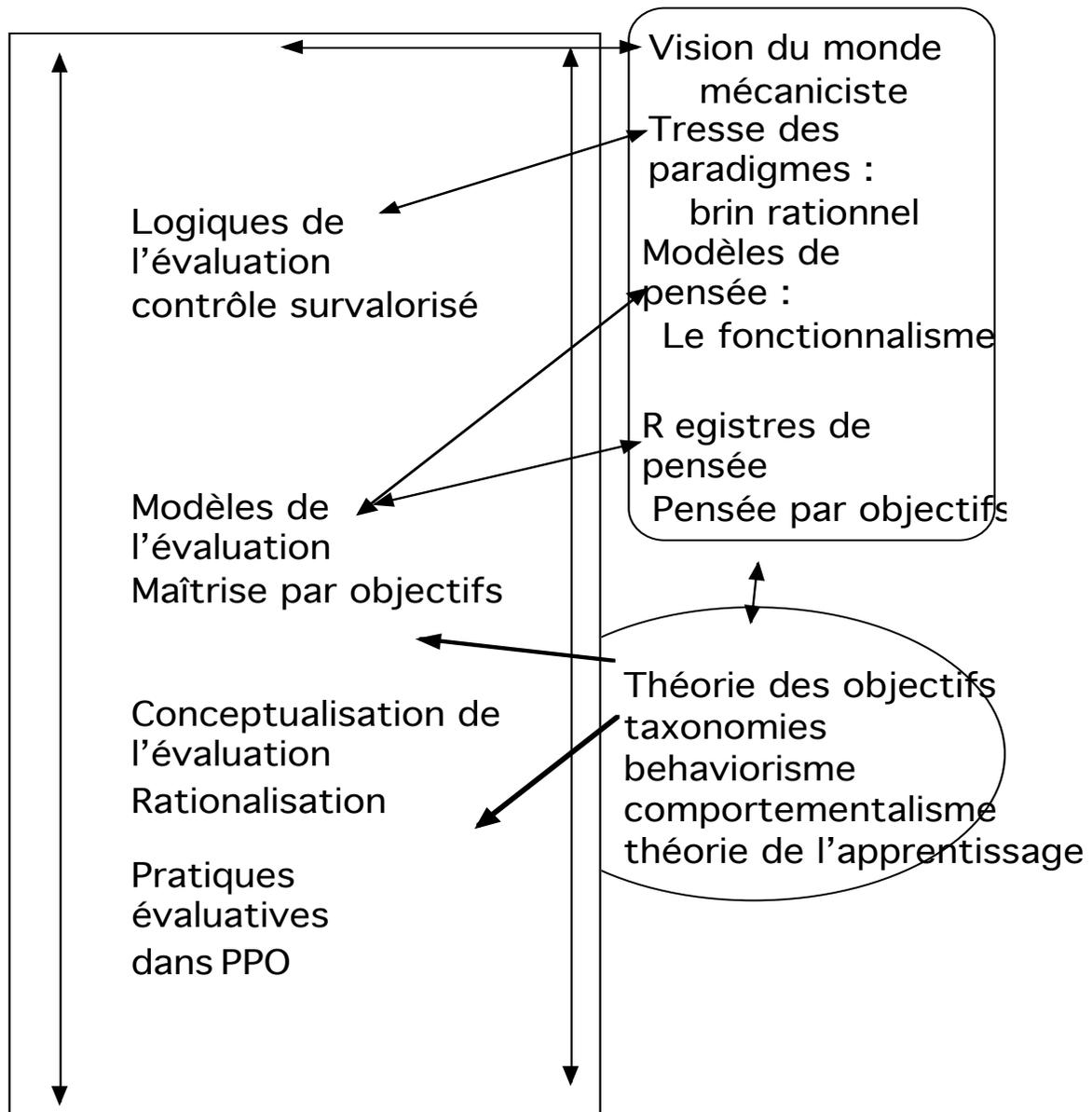
compréhensibles : afficher le respect des autres, puis mettre en place des procédures de conformisation de l'autre pour son bien ; appeler encore évaluation trente ans après les premiers écrits d'Ardoino sur ce thème, ce qui ne relève que du contrôle, s'arquebouter sur un modèle de l'évaluation mesure comme si rien ne s'était produit depuis, répéter inlassablement que l'évaluation formative sauvera le monde, mélanger la mesure, les objectifs, et la cybernétique sans se poser la question de leur légitimité à rendre compte des faits humains etc... On pourrait dire que ce ne sont là que verbiage de gens sans culture, sans problématique, sans intérêt ou tout simplement d'évaluateur non formés à l'évaluation, si ce n'était encore la plupart de ceux que les institutions mettent en poste d'évaluateur. On pourrait en rire si ce n'était si sérieux. On en rit quand même, un peu jaune, comme on rit de soi. Le référent de l'évaluateur n'est pas monolithique, solide une fois pour toute établi. La formation à l'évaluation comme bien d'autres formations, n'est qu'une formation à pouvoir s'autoriser à poser des questions. Aujourd'hui, cela n'est pas rien : on dit "être en projet".

Et cela n'est pas aussi compliqué qu'il y paraît. Voici la grille donnée aux étudiants.

Pour lire les textes d'évaluation : identifier ...

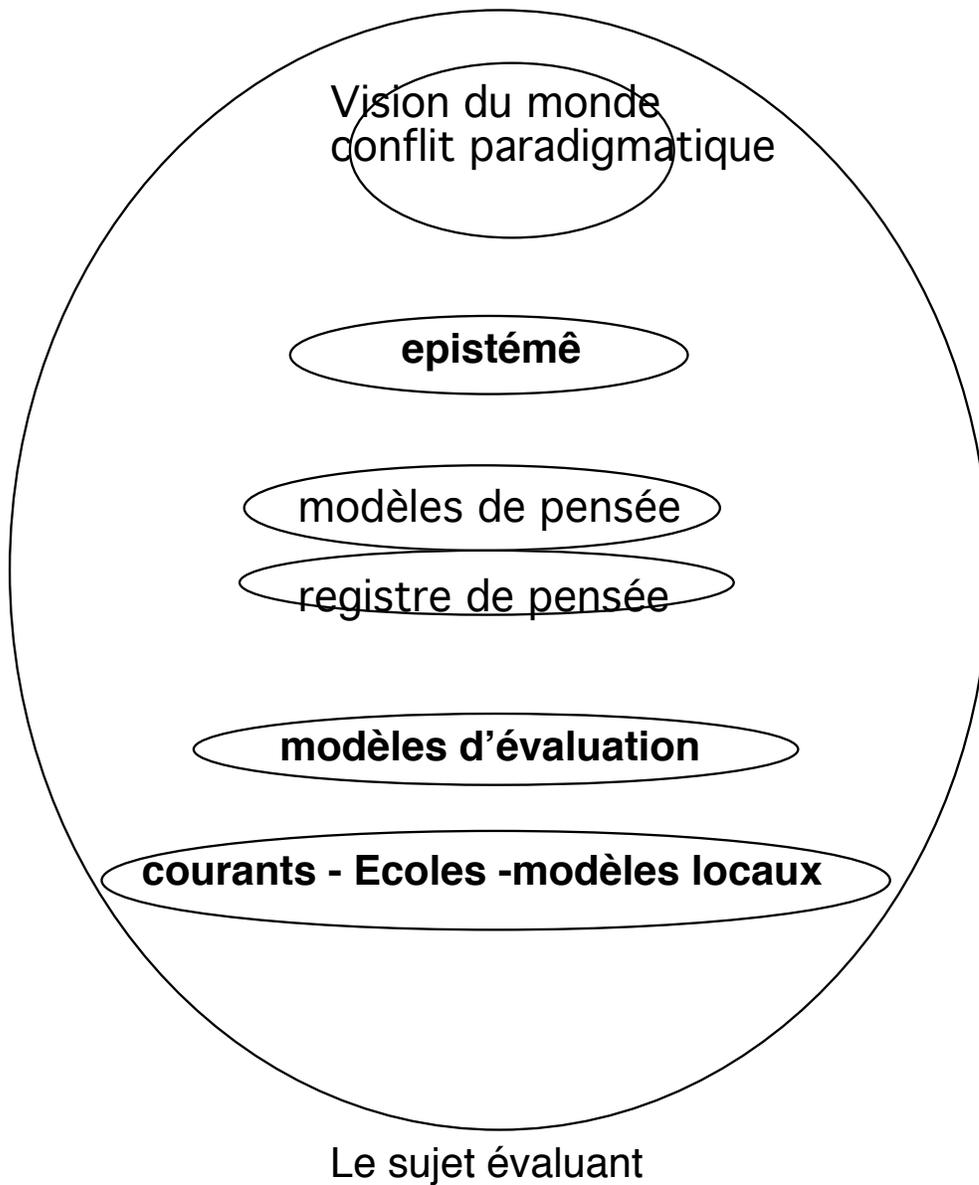
<i>1° cas le texte construit ou déroule un modèle :</i>	
Paradigme survalorisé	
Logique de l'évaluation privilégiée	
Epistémè : époque, période, consensus sur l'évaluation	
Modèle de pensée activé	
Modèle de l'évaluation (courant)	
Sous modèle, école d'évaluation (local)	
Champ d'étude posé par le texte : postulats - objets travaillés -savoirs produits	
Critique faite à ce modèle	
Figure de l'évaluateur : imaginaire construit	
<i>2° cas : le texte critique le modèle dominant du moment :</i>	
modèle dominant, d'où on parle ?	
modèle qu'on critique, contre quoi on parle ?	
modèle proposé ou en germe, amorces pour construire ce qui deviendra quel modèle ?	

Voici, à titre d'exemple, l'ensemble des concepts sur un modèle d'évaluation :



Une théorisation de l'évaluation
le cas des objectifs

III. Une catégorisation des modèles activés en évaluation



Situation des modèles d'évaluation dans l'imaginaire social

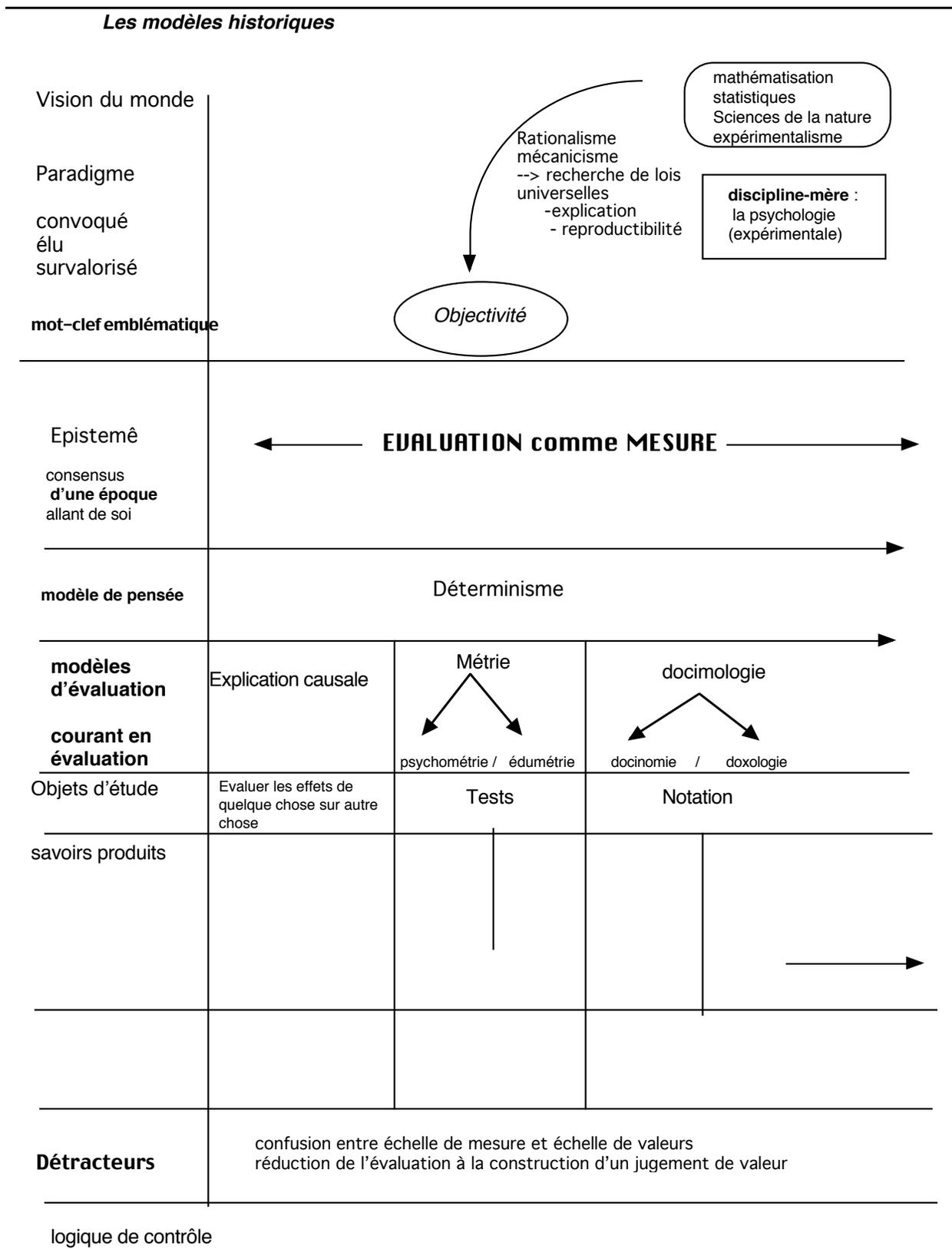
Trois catégories de modèles en évaluation sont présentés ici comme des poupées russes, du plus petit au plus grand :

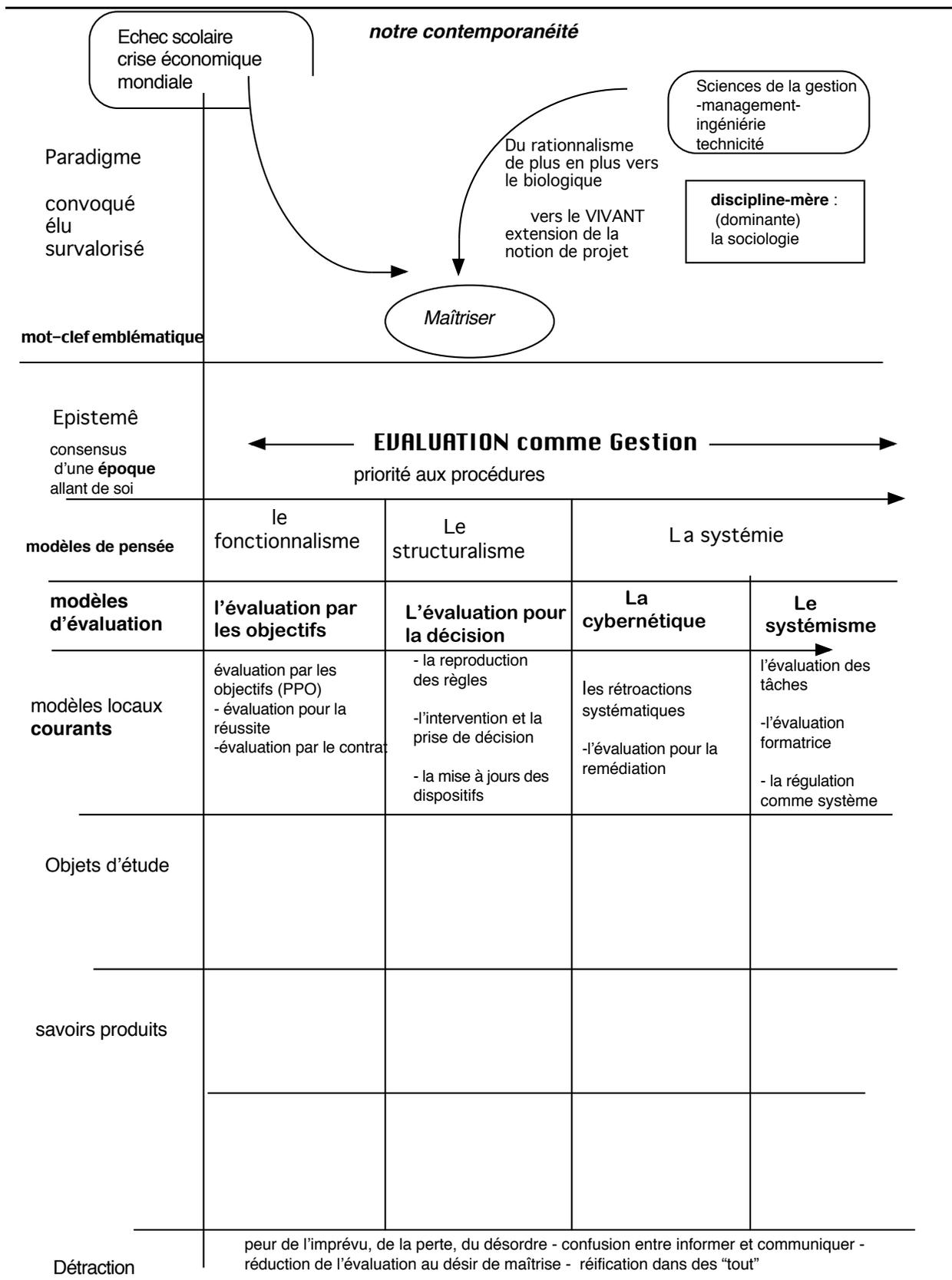
- *les modèles locaux* : écoles, mouvements
- regroupés en modèles d'évaluation, en *courants* (en lien avec un modèle de pensée et un registre de pensée)
- regroupés en *périodes*, selon le consensus d'une époque : une épistémê : là s'impose une "définition" de l'évaluation que personne ne remet en question pour un temps, un allant de soi.

On peut donc donner une vision relativement simple, mémorisable, de ces modèles en interrelations complexes, par cette structure, un schéma ensembliste qui facilite le repérage dans la multitude de textes sur l'évaluation en permettant des regroupements de thématiques à l'intérieur de "programmes de recherche", de "matrices théoriques", de trois *épistémê*, c'est-à-dire de trois *périodes*, autour d'un consensus, d'un allant-de-soi, d'une époque regroupant un ensemble de modèles d'évaluation, en lien avec un modèle de pensée et un registre de pensée, en appelant des théories de référence connexes, en privilégiant une logique de l'évaluation sur l'autre et se donnant à voir comme une inscription prioritaire dans le conflit paradigmatique. Mais il s'agit d'identifier le moment où le modèle est pérenne. Il faudrait ensuite voir comment un modèle en phase descendante se mélange au modèle suivant et essaie ainsi de perdurer.

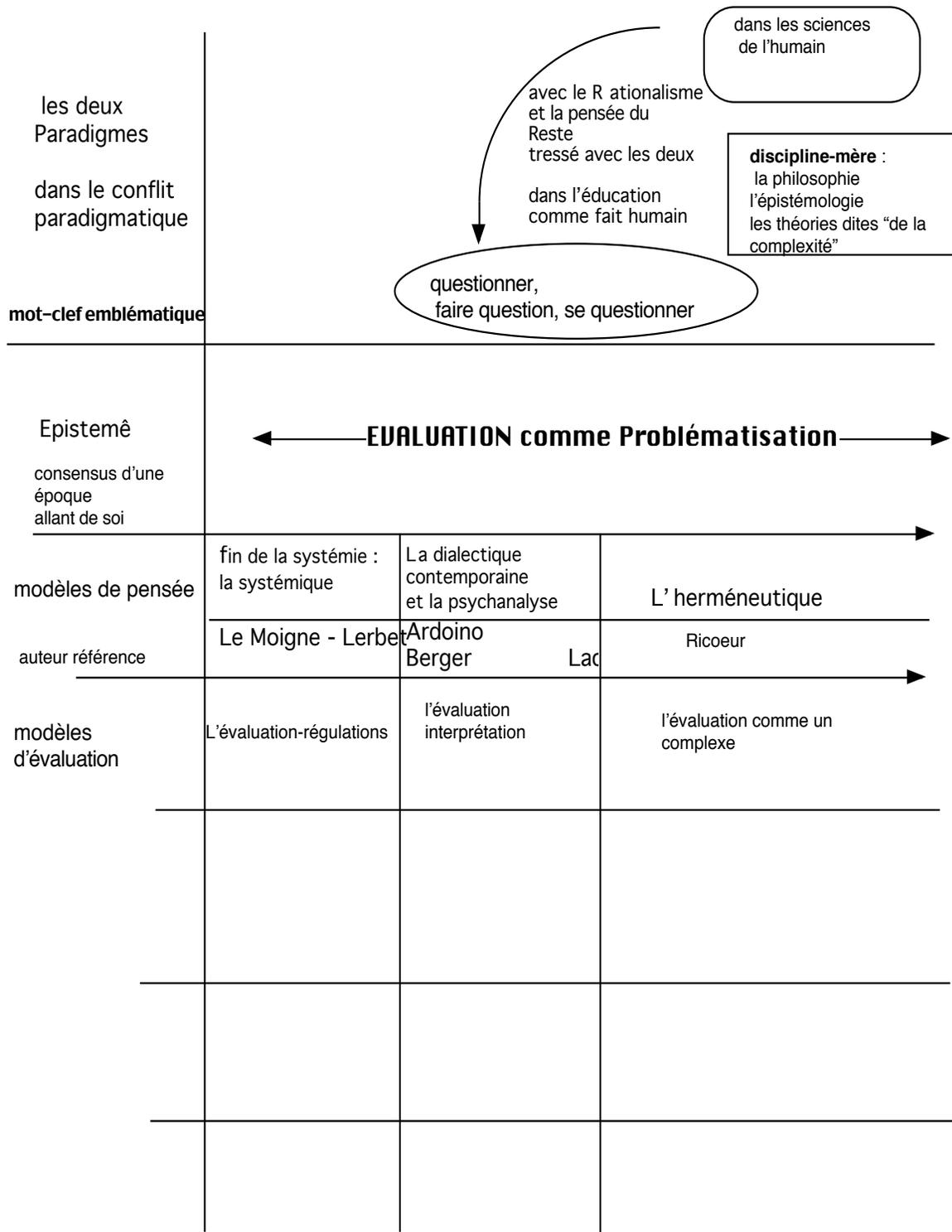
Depuis 50 ans on assiste à un élargissement de l'évaluation : de la norme à la règle, du mécanique au vivant jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'à la clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail interne des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; 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.

Voici les grilles de lecture des modèles de l'évaluation volontairement présentées ici avec des lacunes (Se reporter au livre chez de Boeck)





Les modèles en élaboration



Détracteurs **fluctuations, recouvrements, tourbillons, nomadisme, métaphorisme**

Et la qualité ?

Enfin, puisque nous parlons aujourd'hui de la santé je terminerai par une mise en dialectique de la notion même de qualité selon les deux logiques de l'évaluation :

Deux types de qualité : la désignation

Paradigme mécaniciste
dans le contrôle
auto-contrôle
Nature
"l'homme de qualité": de
naissance, titré
la "bonne qualité"
le "stage qualifiant"
surfin extrafin
supérieur
"Une bouteille de verre"
Ingrédients de qualité
Vigilance
Le 1^{er} choix : dans la chose
 le résistant
 le solide
 le conforme
le sécuritaire
dans l'objectif
un effort vers ...
occasionne un travail sur
des objets
dans la logique de
l'information
la série
transparence
linéarité - causalité
signaux codés
régularisation : "qui n'est
pas éliminé de la course"
normalisation : "reconnu
compétent"
amélioration : du mieux
ex : qualité totale-normes
ISO -assurance qualité
certification : labellisation

Paradigme du holisme
dans le Reste
auto-questionnement
Existence
un homme de qualité : une
distinction
"la qualité de vie"
"adjectif qualificatif :
signifier la manière d'être"
"être autorisé à"
"une bouteille bleue"
Caractéristique d'un être
soupçon
goût plaisir-désir confort
 satisfaction
 confort
 les coïncidences
la correspondance
dans le subjectif
une attribution
met le sujet en travail
en question
dans la logique de la
communication
la singularité
les opacités
le bouclage
signes symboliques
régulation : la différence
la divergence, la nouveauté
provisoire
toujours à recommencer
en permanence de l'autre
ex :
la professionnalisation

Mais tout dépend de la conception du sujet que l'on a peut-être qu'il faut pour concevoir ainsi la qualité se donner un modèle systémique du sujet :

Modèles du sujet

1. En évaluation mesure

Le sujet = un tout

isolé



défini une fois pour toute par la Nature

résultat d'une causalité

Un caractère

Confusion avec l'individu

2. En évaluation systémique

le fonctionnalisme des objectifs, le structuralisme puis la cybernétique :

le sujet est conçu comme

une usine à transformations rationnelles

des rouages agencés pour remplir une fonction

les éléments sont des existants comme en 1, naturels

mais enclenchés les uns sur les autres

reliés par des liens stables (structure)

puis par des liens de nécessité (cybernétique)

et aidés par des rétroactions systématiques conservatrices de la fonction à remplir donnée, elle, une fois pour toute.

Le sujet est agencé pour transformer le contexte : il suit un programme qui se donne comme naturel.



Le sujet-système est de plus en plus ouvert sur l'environnement,

le milieu dont il est de moins en moins discernable

Il risque de n'être qu'un retour au Tout, dans la

confusion entre totalité et globalité.



Dans le systémisme, le sujet est dit ouvert, en lien avec

l'environnement dont il dépend. Il gère le changement.

Il risque de n'être que la réactivation de l'individu naturel doublé

d'un effort raisonnant : le contrôle.

Dans la systémique le sujet (système complexe) n'est plus que

l'ensemble des interrelations qu'il est capable de faire

fonctionner et qui évoluent en permanence.

Un noeud dans un réseau grillagé

un interrelié en changement (ou apprentissage) permanent



Bibliographie utilisée

- Ardoino, J. "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16/34
- Ardoino, J. & Berger, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, p.3/11
- Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p.120/127
- Atlan, H. *Entre le cristal et la fumée*, Paris : Seuil, 1979
- Berbaum, J. *Etude systémique des actions de formation*, Paris : PUF, 1982
- Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990
- Cazeneuve, J., *La mentalité archaïque*, Paris : Colin, 1961
- Crozier, M., & Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 1977
- Harvois, Y. "Le contrôle, cet obscur objet du désir", *Pour* n°107, 1987, p.116/119
- Hjelmslev, L. *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris : Seuil, 1968
- Holton, G. *L'imagination scientifique*, Paris : Gallimard, 1973
- Le Moigne, J-L. "Qu'est-ce qu'un modèle ?", *Les modèles expérimentaux et la clinique psychiatrique*, *Confrontations psychiatriques*, n°30, 1989, p.11/30
- Le Moigne, J-L. *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, 1990
- Lerbet, G. *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Nathan : Paris, 1995
- Levy-Bruhl, *La mentalité archaïque*, Paris : PUF, 1922
- Martinet, A. *Economie des changements phonétiques*, Berne, 1955)
- Merleau-Ponty, *Signes*, Paris : Gallimard, 1960
- Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris : Seuil, 1991
- Ricoeur, P. *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*, dialogue avec Changeux, J-P., Paris : Odile Jacob, 1998
- Saussure, F. *Cours de linguistique générale*, Paris, 1916
- Vergnaud, G., "Au fond de l'action, la conceptualisation", *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Sous la direction de Jean-Marie Barbier, Paris : PUF, 1996, pp.275/292
- Vial, M. (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, 1999
- Vial, M., *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*, Aix-en-Provence, En question, Titres1, 1997(a)
- Vial, M., *les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles : De Boeck, 1997 (b)