



UFR de Psychologie et sciences
de l'éducation



Département des Sciences de l'éducation

Dispositif d'évaluation des cursus des Sciences de l'éducation.

**Volet pédagogique
vers l'amélioration des enseignements.**

**Participation des étudiants à l'évaluation de
leur cursus.**

**Comité de perfectionnement du département
des Sciences de l'éducation,
Université de Provence**

Rapport de juin 2002

Michel Vial

I. Bref historique de l'évolution de ce dispositif depuis 1997/98

Dés la connaissance du décret de 1997, l'équipe des Sciences de l'éducation a travaillé à écrire son projet pédagogique sous la forme de critères caractérisant la formation voulue, dans le plus petit espace possible : en une page.

La première année fut une année d'expérimentation, qui donna lieu à une recherche (rapport publié dans la revue du département ¹; communications à des colloques et articles publiés²). Il s'agissait de comprendre ce qui se jouait dans une telle procédure. (Annexe 1)

La nécessité de créer une Unité d'enseignement spécifique est apparue. Nous avons saisi dans cette procédure l'opportunité de former grandeur nature nos étudiants et à l'analyse de la formation et à l'évaluation de la dynamique de changement, ce sont deux thématiques qui font partie des enseignements attendus dans notre discipline.

¹ Vial, M. (1998) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?, rapport de recherche", recherche publiée dans *En question*, Université de Provence, 176 pages

Vial, M. (1999) "La régulation de la formation, évaluation des questionnaires collectifs des étudiants du département en 1998/99", étude publiée dans *En question*, 72 pages

² Vial, M. (1998) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, Caen :CERSE, pp. 42/69

Vial, M. (2001) "Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus ? Quelle place pour l'enquête de satisfaction ? ", *Revue Mesure et évaluation en éducation*, Canada, vol. 21 n°3, pp.43/66

Vial, M. (1998) "Evaluation d'un cursus universitaire par les étudiants ? Pour l'articulation des processus cognitifs à la régulation des attitudes dites socio-affectives", *Colloque international de l'ADMEE, L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage*, Mons 17/19 septembre, texte publié dans *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Depover, C. & Noël, B., UMH-fucam, p. 293/308

Vial, M. (2000) "Le sens dans la formation : "prise en compte" ou "prise en considération" ? Résultats d'une recherche sur la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus", *Congrès international ADMES-AIPU, Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur*, Paris X Nanterre.

Le travail a ensuite consisté à alléger le dispositif, tout en intégrant les demandes de modifications du libellé des critères communiqués.

En 1998, un rapport d'évaluation a été adressé au CEVU

En 2000, autre rapport à été demandé par le conseil de l'UFR (Psychologie et Sciences de l'éducation) et a fait l'objet d'une information aux collègues

(Annexe 2) .

Aujourd'hui le dispositif semble stabilisé et productif mais la difficulté est de conserver de l'énergie dans le comité de perfectionnement pour que quelqu'un conduise l'affaire, sollicite les collègues, fasse les synthèses intermédiaires et propose une interprétation des résultats. Il faut aussi trouver les moyens (en temps et en personnel de secrétariat) pour la saisie des questionnaires...

II. Le dispositif d'évaluation des cursus, à ce jour

Le principe est de ne pas poser aux étudiants des questions qu'ils ne se posent pas et qui n'intéresseraient que les formateurs mais au contraire de faire en sorte que les étudiants communiquent sur la formation qu'ils sont en train de vivre.

Il s'agit donc de construire avec eux, à partir de leurs avis³ sur la formation, les items du questionnaire final qui sert à apporter des améliorations pour l'année suivante et qui sert aussi à régler, au fur et à mesure de la formation, les dysfonctionnements signalés qui peuvent l'être immédiatement.

Étapes :

1/ A la rentrée, présentation du projet pédagogique de l'équipe des sciences de l'éducation sous forme d'un livret de l'étudiant. (**Annexe 3**).

Travail sur l'élucidation et l'interprétation des critères globaux du projet de formation (1 séance).

Travail en parallèle sur les modèles de la formation existants dans la littérature sur la question (niveau licence) et sur les théories du fonctionnement du sujet en formation (niveau maîtrise) dans le cadre d'une UE "Analyse et régulation de la formation".

2/ Début second semestre :

passation du questionnaire collectif puis récolement des réponses de chaque groupe de formation : les avis divergents sont notés comme tels (**Annexe 4**). Ce questionnaire est donc anonyme mais avec indication du diplôme et du site (1 séance). Les étudiants répondent aux 3 questions suivantes :

Q1. Le projet de formation est-il mis en actes dans la formation ? (Quels critères sont identifiables dans le quotidien de la formation ? Avec quelles hiérarchies ? et avec quels indicateurs ?)

Q2. Les critères identifiés dans la formation : quel type de travail ont-ils provoqué ? (Comment ont-ils posé question ou problème ? Vous ont-ils permis d'avancer ? Qu'ont-ils bousculé ou au contraire conforté ?)

Q3. Réécrivez les critères pour qu'ils traduisent ce que vous vivez en formation. (Dans ce travail de réécriture, ils peuvent supprimer tout ou partie des critères ou en formuler des supplémentaires.)

3 Synthèse par le comité de perfectionnement de toutes les réponses obtenues dans l'ensemble du département : premier libellé d'une listes d'items. (**Annexe 5**)

³ cet avis est étayé sur des savoirs enseignés, sur la formation, l'évaluation et le changement.

4 Travail sur le libellé des items (1 séance) : établissement avec chaque groupe de formation d'une grille de lecture de la formation au plus près des préoccupations des étudiants.

Discussion avec les étudiants sur les items issus des réactions de tous les groupes de formation du département

- pour distinguer ce qui peut être amélioré tout de suite et ce qui fera partie du questionnaire final

- pour affecter clairement à chaque énoncé une valeur positive ou négative.

5 En fin d'année :

passation du questionnaire individuel (non obligatoire, anonyme) construit par le comité de perfectionnement (**Annexe 6**) à partir du travail précédent (1 séance).

Les items sont assortis d'une échelle qui permet le traitement informatique.

6 Saisie des réponses et traitement informatique. Retour en septembre des résultats généraux et par diplôme et par site au responsable du diplôme pour engager des révisions du dispositif pédagogique de chacun des diplômes et des groupes de formation.

III. Fonctions du dispositif de participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus

L'évaluation des enseignements comporte deux volets : le suivi des étudiants en terme de flux de recrutement et d'emploi et l'amélioration des pratiques enseignantes. C'est de ce dernier point qu'il s'agit ici.

Ce dispositif a une fonction pédagogique, en ce sens qu'il permet

- d'établir un rapport de coopération entre étudiants et enseignants vers le bon fonctionnement du service
- d'échanger sur les contraintes et les ressources de l'Université pour en tirer le meilleur profit
- de mieux se comprendre.

Il permet à l'équipe du Département de se positionner comme formateurs d'adultes et non pas seulement comme enseignants, d'explicitier les options prises dans le Département, et l'organisation qui en découle.

Des remarques fort pertinentes sont faites chaque année, quand les étudiants ont acquis suffisamment de savoirs sur ce qu'est la formation, sur ce qu'elle peut être et qu'ils ne se permettent plus de simplement juger les enseignants du haut de leurs convictions sur ce devrait être l'Université de laquelle ils ne connaissent pas grand chose.

Michel Vial
Maître de conférences Habilité
Département des sciences de l'éducation
Vial@romarin.univ-aix.fr

Annexes

1. 1998, rapport d'évaluation : premières expériences, page 8
2. Rapport de 2000, page 19
3. Le projet pédagogique de l'équipe des Sciences de l'éducation : le livret de l'étudiant (état 2001/20002), page 27
4. Le questionnaire collectif (état 2001/20002), page 32
5. Synthèse par le comité de perfectionnement de toutes les réponses obtenues (extrait de 2001/02), page 39
6. Grille de dépouillement du questionnaire final (état 2001/20002), page 44
7. Le questionnaire individuel (état 2001/20002), page 47

Annexe 1



UFR de Psychologie et sciences
de l'éducation



Département des Sciences de l'éducation

Participation des étudiants à l'évaluation des cursus.

**Dispositif mis en place pour 1997/98
dans le Département des Sciences de l'éducation,
Université de Provence.**

(Arrêté du 9 avril 1997, article 23)

Rapport d'évaluation

Michel Vial

La commande ministérielle incite à une passation institutionnalisée d'évaluation avec deux destinataires : l'enseignant et l'institution

Cette commande n'oblige pas à réduire l'évaluation à une mesure, elle n'impose pas de modèle de l'évaluation, ni une des deux logiques de l'évaluation. Alors, l'équipe du département a saisi la possibilité de faire une évaluation pour une fois non confondue avec le contrôle en complétant son dispositif d'évaluation existant auparavant. Il s'agit de mettre en place une procédure d'évaluation institutionnelle en évitant qu'elle soit comprise (notamment par les étudiants) comme une demande de contrôle car elle serait alors redondante à la mesure analytique des acquis déjà faite par ailleurs dans l'évaluation de tâches validant les Unités d'enseignements.

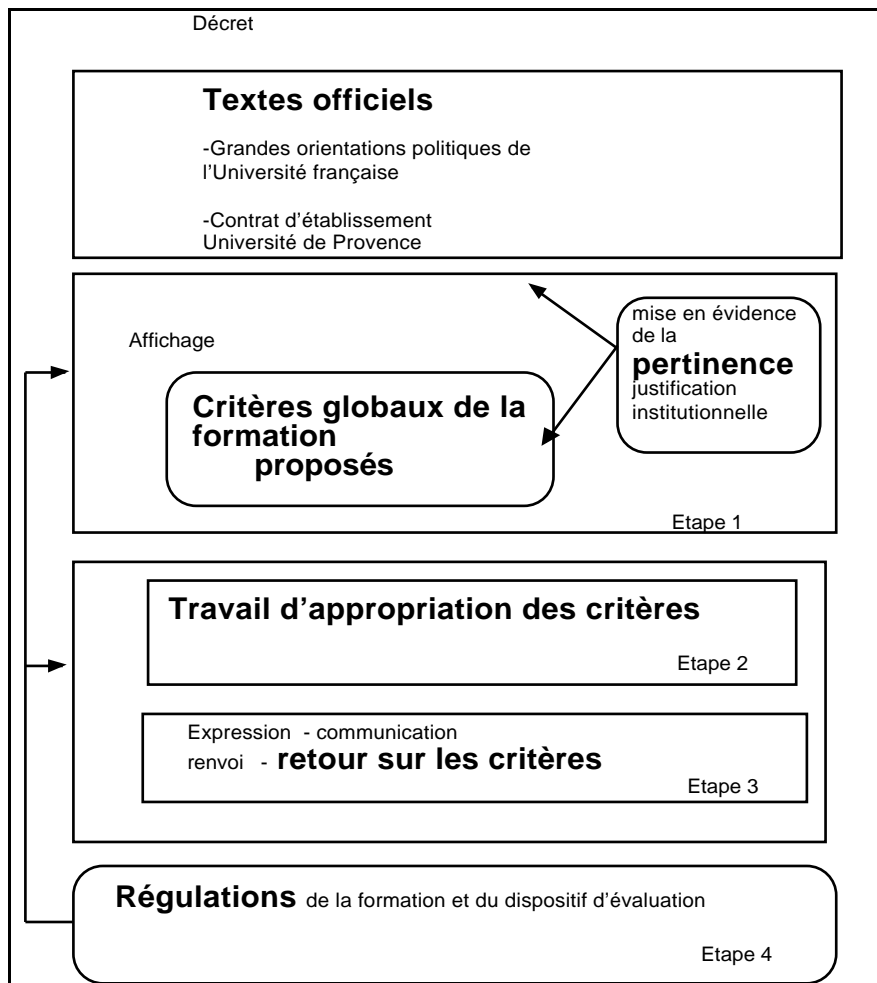
1. Le projet d'évaluation

La question alors est bien de savoir comment faire participer les étudiants à la régulation des formations universitaires sans qu'ils se prennent pour des contrôleurs qui vérifient la conformité *d'un sens donné* alors que ce sens est, par eux, à *construire* ? Comment associer participation à l'évaluation d'un cursus et logique de recherche du sens ? Il s'agit de s'intéresser aux attitudes, aux "objectifs sociaux affectifs", de faire que le l'étudiant, sujet de la formation, élabore un projet de professionnalisation.

2. Le dispositif mis en place

Le dispositif d'évaluation monté en 1998 dans l'urgence était fragmentaire. Il s'agissait d'un essai, donnant lieu à une recherche en vue de proposer pour 1998/99 un dispositif plus complet⁴.

⁴ Le texte entier de la recherche conduite est publiée dans la collection éditée par le département : 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, 1998



L'étape n° 2 "appropriation des critères" a été réduite au maximum à cause du calendrier : un mois seulement et sans aucun accompagnement de la part de l'équipe des formateurs. En fait, les critères n'ont été qu'affichés et n'ont pas pu être travaillés avec les étudiants.

. Les critères globaux du projet de formation :

L'équipe des formateurs du Département (comprendre qu'il s'agit des "enseignants-chercheurs", universitaires qui se veulent formateurs) ont affichés les critères de leur projet de formation. Ce ne sont pas des critères de maîtrise, ce sont les critères globaux de ce projet qui veulent rendre intelligible la façon que ces formateurs pensent avoir de fonctionner, quel que soit le type de diplôme auquel ils préparent.

**Critères globaux des formations
proposés aux étudiants par l'équipe des enseignants
du Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence :**

Critère *

Le modèle de la formation avec lequel nous travaillons ne vise pas la seule transmission d'un savoir mais l'appropriation de connaissances : les savoirs sont mis au service de problématisations, de théorisations, de modélisations, par l'étudiant lui-même, en pertinence avec son projet et son terrain professionnels, pour élucider les liens entre le théorique et les pratiques sociales éducatives.

Critère **

C'est une formation universitaire par alternance qui vise à faire élaborer à l'étudiant des problématisations à partir de références théoriques et pratiques pour des méthodologies et des modèles d'action et/ou de recherche dans le champ des pratiques sociales liées à l'Education.

Critère ***

La formation veut permettre aux étudiants d'élargir leurs compétences et de diversifier leur culture en élaborant des points de vue personnels sur les concepts, les problématiques et les méthodes liées à l'éducation afin d'en développer leur intelligence critique. Cette formation favorise l'élaboration et la régulation de projets de développement personnel toujours en pertinence avec le contexte social.

Critère ****

Les enseignements dispensés ne sont pas cumulatifs mais les unités de formation, dans un diplôme, sont complémentaires et interdépendantes. La transdisciplinarité est garantie par la mise en liens des unités de formation : les différentes disciplines concourent à construire chez l'étudiant un référentiel personnel.

Critère*****

La diversité des intervenants veut assurer aux étudiants l'accès à une pluralité de points de vue, à une variété de conceptions lesquelles peuvent même être contradictoires entre elles. L'organisation de la pluriréférentialité, par la multiplicité des intervenants et l'hétérogénéité des savoirs, favorisera les transferts d'apprentissage.

Document donné aux étudiants : les critères

3. Le questionnaire sur les critères globaux de formation

- La trame du questionnaire :

Les questions sont organisées en 4 volets:

1. L'existence et l'identification des critères dans la formation

2. Le vécu de ces critères : comment ont-ils posé question ou problème ? ont-ils mis en difficulté ? ont-ils dynamisé ou bloqué ? ont-ils permis d'avancer ? comportent-ils des éléments qui ont été importants dans votre formation ? Qu'ont-ils bousculé ou au contraire conforté ?

3. Propositions de changement des critères : supprimer un critère entier ? ajouter quoi ? ôter quoi ? transformer quoi ?

4. Remarques générales autres

A été ensuite procédé à des entretiens de groupe, les questions portant sur l'organisation que le groupe a mise en oeuvre pour répondre au questionnaire.

4. Les résultats obtenus

3.1. Une première étude a concerné la pédagogie.

D'abord, il s'agissait d'identifier *les contenus de formation* nécessaires à la compréhension du projet des formateurs et non appropriés pour les étudiants.

La notion de conflit, de tension, de divergence : de différence et donc les notions de système, d'articulation, ne sont pas suffisamment travaillées par les étudiants qui continuent de se référer uniquement à la prise de décision rationnelle, à la résolution de problèmes et se croient obligés d'agir par consensus. Le concept de projet, pourtant central en évaluation aujourd'hui, se trouve alors rétréci à une démarche.

Corriger la fascination exercée par la dite "évaluation formative" et de ses avatars comme "la relation d'aide", au détriment de la compréhension des logiques de l'évaluation conçues comme antagoniques mais complémentaires, dans un pari complexe sur l'humain.

Ensuite, l'organisation pédagogique des séances de formations :

Trop de cours sont organisés sous forme de discussion frontale, ce qui favorise un rapport individualiste à la formation, sinon marchand, les étudiants consommant la formation pour "combler leurs attentes" ce qui les empêche de découvrir des savoirs sur lesquels ils ont des a priori et de faire évoluer leur projet professionnel lequel est confondu avec l'atteinte d'objectifs.

La pratique du travail en sous-groupe ne favorise qu'un fonctionnement affinitaire et induit un morcellement des groupes de formation sous forme de petits collectifs consensuels, ce qui rend sans doute plus confortable le vécu de formation mais ne favorise pas la régulation des projets professionnels, ces sous-groupes n'étant pas une préparation au travail en équipe professionnelle où on ne choisit pas ses collègues.

Il semble donc logique de préconiser en plus de ces deux modalités pédagogiques le travail de production en groupe entier. Que le groupe ait des activités à conduire par lui-même, des tâches à réaliser "en grand groupe" pour que s'établisse *un projet de formation du groupe*, au-delà des projets d'apprentissage individuels, l'un alimentant les autres.

De même, et par conséquence, trop de contrôles sont institués uniquement dans des situations d'écriture individuelle, de "travail sur table" ou de dossier. Là aussi des situations orales et en groupe où se disent les divergences de projets seront installées.

3,2 Une seconde étude a porté sur la question de l'évaluation de la satisfaction de l'étudiant

Il ressort que le groupe d'étudiants s'est mis dans une logique de contrôle, en transformant la situation d'évaluation en une situation de bilan de la formation : ils voulaient dire s'ils étaient satisfaits de la formation et des formateurs. Ces étudiants ont pris la posture du formateur. Ils ont donc reproduit ce qu'ils connaissent des bilans de formation, pensant inéluctable de transformer la commande ministérielle en un contrôle par les formés des formateurs, de leur style, de leur degré d'abstraction, de leur pédagogie. Sous couvert de récolter des "appréciations", l'enquête de satisfaction, variation des enquêtes d'opinion ou des sondages, permet au formé-client de réagir, et violemment si besoin est, en lui donnant l'illusion qu'il est le contrôleur-consommateur de la formation. Pour une fois, il s'agit pour le formé de parler de l'autre, du formateur. Et comme dans le carnaval, il y a inversion des rôles pour un temps donné.

On sait que la formation est un marché et que sans doute il entre des rapports marchands dans toute organisation de formation. Mais le cynisme serait de réduire la formation à de la vente de savoirs, de capacités ou de compétences que le client formé viendrait acheter. Client qu'on devrait donc avant tout et pour tout "satisfaire". Ce serait passer à côté de tout ce qu'on sait par ailleurs du processus de changement, de tout *le travail d'émancipation* que le sujet en formation effectue et parfois dans l'inconfort. *Un étudiant satisfait n'est pas forcément un étudiant formé.*

Il ne s'agit pas d'empêcher l'insatisfaction de se dire mais que ce soit pendant la formation et sans instrumentation spécifique. C'est d'un temps d'abord, dont le formé a besoin et puis d'un environnement d'écoute. Il s'agit d'arrêter de croire qu'en interrogeant le formé sur sa satisfaction, par un questionnaire, avec des questions fermées, on évalue une formation. Car cette situation d'enquête de satisfaction se résout encore par une attitude de maîtrise qui se manifeste dans des jugements portés sur les intervenants leur pédagogie, leur savoir —et pourquoi pas leurs compétences. Juger la formation ici signifie émettre un verdict pour un rejet ou une adhésion définitive. Le jugement dans l'enquête de satisfaction est une décision qui consiste à acheter ou non, parce que le produit serait bon ou mauvais, en fait parce qu'il plaît ou non.

Ce jugement de valeur est en adéquation avec la logique de contrôle, alors qu'en évaluation l'avis se donne comme transitoire, comme une lecture possible de la situation, que le projet se faisant obligera à changer. Le rapport au temps n'est pas le même : dans le contrôle le jugement est absolu et définitif, une négation de l'avenir, le dit est proféré une fois pour toutes ; dans l'évaluation, l'avis est inscrit dans la durée et soumis au changement. Il est réglable, il participe de l'interrelationnel.

Le jugement n'est jamais intéressant en soi, il n'est que sanction, arrêt. Il est un surplus de l'acte d'évaluer, un signal du contrôle. S'il vient après un travail de compréhension et de communication de critères construits par des connaissances, alors c'est sur les critères qu'on peut discuter, élaborer, réguler, communiquer, travailler ensemble, pas sur le jugement.

Le travail d'évaluation est travail des critères, le jugement le suit, si on se croit obligé de l'en faire suivre —ce qui n'est pas inéluctable, notamment dans un monde où la morale cède le pas à un questionnement éthique, lequel n'avance justement pas par jugement absolu dit "de valeur". Dire que tel critère n'a pas été mis en actes ou que sa mise en actes oblige à le reformuler est bien plus important : ce travail permet la recherche de sens dans ce qu'on vit.

Récolter le jugement brut, sans savoir comment, à partir de quoi il a été construit, ne dit rien de la chose jugée. Or demander de mesurer en degrés de satisfaction de simples objets isolés chez l'autre, comme "la mise en lien théorie-pratique" ou les "modalités pédagogiques" d'un formateur ou sa "maîtrise du sujet", ne dit rien de ce à partir de quoi la satisfaction sera jugée, décidée et arrêtée.

Etude 3. Evaluation de groupe et consensus forcé

L'une des modalités de réponses expérimentées dans le dispositif a été *l'évaluation de groupe* : un seul questionnaire à remplir par groupe de formation, ce qui n'est pas une pratique ordinairement attachée à l'évaluation. Les résultats des données traitées font apparaître une volonté de consensus.

Les étudiants (à 82,70%) n'ont pas envisagé de se présenter avec des opinions contradictoires ou multiples en répondant à ce questionnaire de groupe. Les justifications sont d'ordre professionnel. En effet, cette cohésion du groupe de formation sous forme d'un consensus sur les réponses est rendue légitime par les étudiants en référence à la nécessité de travailler en équipe sur leur terrain professionnel. Les étudiants conçoivent ce travail comme étant celui d'une "équipe soudée", par un même "projet de service", par exemple. "Etre d'accord" est leur maître mot avec l'idée que communiquer, c'est rechercher une plate

forme commune de ce qu'ils appellent "valeurs". Or rien dans le questionnaire n'obligeait à concevoir le groupe de cette façon. Il s'agit bien d'un retour de représentations du métier, plaquées comme des évidences sur la situation de réponse au questionnaire. La situation du groupe est alors surdéterminée par un "référentiel-métier". Et dans cette surdétermination le consensus dans l'équipe de travail est présenté comme incontournable pour arriver à prendre des décisions.

Cette prise de décision rationnelle fonctionne elle-même sur une modélisation de la situation du travail en groupe comme une *activité de résolution de problème*. Toute orientée sur l'efficacité de la prise de décision, sur la rationalisation d'une pratique, cette obsession du consensus pour résoudre un problème se fait au détriment des avis divergents, des tensions que le groupe cherche à éliminer. Les étudiants ont l'idée qu'un groupe de travail doit être consensuel et que ce consensus "*se noue dans une analyse partagée des problèmes*". Or, c'est oublier que se focaliser sur la dite résolution du problème peut très bien se faire sans se demander d'abord s'il y a problème et pour qui et au nom de quoi. Toute divergence se met alors à "poser problème", et, le projet rétréci à une "démarche", en vient à faire se taire toute interrogation sur le sens de ce qu'on fait. La régulation est alors mise au service d'un simple retour aux règles, une régularisation dans le modèle cybernétique, dans une logique plus de contrôle que de qualité, totalement normative et au service de la seule cohésion.

Etude 4. Etude de la cohérence entre la conception de l'évaluation et l'attitude prise au cours de l'évaluation.

Il n'est pas apparu de liens entre l'attitude devant les critères globaux de la formation (la mise en situation de consensus forcé : cf étude précédente) et la conception de l'évaluation qu'ont les étudiants (objet d'un second questionnaire).

La représentation que les étudiants avaient de ce qu'on allait leur demander, et leur déception, les auraient poussé vers une situation de bilan. On peut aussi relier ceci au fait que le travail d'appropriation, et des critères et du dispositif d'évaluation dans son entier, n'ait pas été fait cette année avec les formateurs.

Il faut alors changer le dispositif d'évaluation : réguler la communication même du projet de formation du Département :

L'affichage de "critères globaux de formation" ne suffit pas à leur appropriation par les étudiants. Les groupes qui ont eu le plus de facilité à participer à l'évaluation des cursus sont ceux où existent déjà, à l'initiative personnelle du responsable du diplôme, des séances dites de "régulation de la formation". Des rencontres pendant lesquelles se cherchent les liens

entre les Unités d'enseignement, où s'explicitent aussi, au fur et à mesure de l'année des rancœurs, des incompréhensions sur les commandes, sur les attitudes des enseignants. C'est dire que non seulement il serait facilitant d'organiser des situations de tâches en groupe, à l'intérieur des Unités d'enseignement, en cohérence avec le programme affiché mais qu'il serait aussi souhaitable d'organiser des *travaux en groupe de réflexion sur le déroulement de la formation*, des situations de clinique et d'évaluation des pratiques de la formation.

Organiser des situation de tâches cette fois d'évaluation, non pas seulement méta-cognitives (qui consisteraient à réfléchir à comment j'apprends) mais portant sur les postures, les attitudes devant la formation ; travaillant à verbaliser le projet de formation du groupe en train de se faire. Il s'agit de faire que les formés acceptent que *le critère* soit interprétable. Et que c'est de ces interprétations qu'il faut discuter avec les uns et les autres *dans la recherche d'une toujours meilleure formulation de ce qui se fait, sans obligation de consensus*. Le souci étant à proprement parlé de communication, c'est-à-dire de recherche (inachevable) de l'intelligibilité de ce qui se fait.

Etude 5. Analyse qualitative du questionnement des étudiants

- **les étudiants n'ont pas dépassé le niveau organisationnel.** Ils demandent plus de temps et de meilleures conditions d'échange. Ils n'ont pas revu le libellé des critères : on ne peut pas dire qu'il y a eu ou non appropriation.

Mais on peut encore avancer comme hypothèse explicative, le manque de temps entre l'affichage des critères et la passation, et surtout l'absence de manipulation des critères avec les formateurs.

-. **Les réponses revendicatives** peuvent être gérées par l'équipe des formateurs à condition que ceux-ci prennent le temps de travailler avec les étudiants les notions d'alternance, de pratique et de multiréférentialité. La demande est bien d'une réflexion avec les formateurs sur ce qui est vécu pendant la formation. Par ailleurs, l'insertion dans la réalité du travail fait souci aux étudiants.

- **Les réponses laudatives dessinent un étudiant en adéquation avec le projet des formateurs.** On peut y voir à l'oeuvre le processus même de professionnalisation, cette inachevable tension vers l'avenir de soi dans un métier. La formation ne donne pas un état fixe de professionnalisme assuré et béatement confiant, mais amorce un travail de recherche de sens : un projet. Il reste à souhaiter que les aléas des terrains permettent la mise en actes de la praxis professionnelle qui devrait en découler. En ce sens, on peut dire que la manipulation de ces critères globaux proposés par l'équipe de formation (et non pas

imposés) favorise l'investissement de l'étudiant dans son propre projet en le renvoyant à son auto-évaluation en terme de questionnement sur le sens de son projet professionnel.

5. Synthèse des résultats et identification de régulations à effectuer

Même sans traces conséquentes de l'appropriation des critères (sans transformation significative du libellé des critères proposés), les étudiants communiquent l'expression de leurs projets, de leurs postures devant le changement, de leur processus de professionnalisation.

Mais avec :

- le souci de l'insertion professionnelle, au delà de la formation
- l'imbrication entre regard sur son trajet d'apprentissage (méta-cognition) et sens de son projet.

De plus, ils ne n'abandonnent pas le discours organisationnel sur la formation : l'organisationnel est le lieu d'actualisation des indicateurs du critère.

Il est donc nécessaire de travailler à passer des indicateurs aux critères et inciter à l'appropriation. Travailler les indicateurs du sens. Comment savoir si les étudiants font sens dans la formation ?

L'affichage des critères globaux proposés favorise l'investissement de l'étudiant dans son propre projet en le renvoyant à son auto-évaluation en terme de questionnement sur le sens de son projet professionnel. Ont été obtenues des traces seulement (en fait il n'y a pas eu travail d'appropriation mais seulement affichage des critères). Le sens est encore communiqué "en souffrance" (insertion incertaine, doute sur ses compétences, difficultés des mises en liens).

Il est indispensable de construire des situations d'apprentissage pour l'appropriation des critères

Explications retenues :

- la prégnance de l'enquête de satisfaction comme allant de soi dans la formation
- le travail sur les critères n'a pas été fait avec les formateurs.

--> Là encore, passer de l'affichage, au travail des critères pour l'appropriation et résister à la demande de satisfaction : faire que l'insatisfaction soit gérée en cours de formation, au fur et à mesure, et pour cela instituer des "espaces" de parole avec le responsable de diplôme.

Décisions prises par le Département pour 1998/99 :

Un affichage plus tôt et plus organisé des critères du projet des formateurs. Les critères ont été distribués aux étudiants en début d'année, ce qui changera évidemment tout le dispositif. Et ont été organisées des **séances de "régulation de la formation"** puisque, dans ce dispositif, la phase d'appropriation des critères est essentielle, afficher les critères ne suffit pas.

Ces séances se référeront donc explicitement aux critères globaux de projet communiqués par l'équipe enseignante afin que les étudiants en changent la formulation pour rendre plus intelligible leurs propres projets. L'écueil étant que ces critères soient encore pris pour une norme à respecter. **Seule l'attitude du formateur animant ces séances peut garantir que ces critères garderont leur vocation d'éléments pour la recherche du sens de ce qui se fait et qu'ils ne deviendront pas des moyens de réduire des écarts qui seraient entendus comme des erreurs, ce qui normaliserait les réponses et les attitudes des étudiants en les orientant vers la conformisation.**

L'animateur de ces séances dites de régulation incitera le groupe à la régulation. Le formateur ne sera pas celui qui donne les référentiels dont il faudrait se rapprocher. Il permettra aux autres par son questionnement, de travailler leurs conceptualisations, il ne corrigera pas. Il est souhaitable que ces pratiques d'évaluation pour la régulation du vécu de formation deviennent l'objet d'une UE à part entière incluse dans la prochaine maquette des diplômes.

Ceci renvoie aux compétences des formateurs pour qu'ils puissent évoluer dans ce dispositif au service du développement, chez le formé, des processus d'auto-contrôle et d'auto-questionnement professionnels, afin que s'articulent acquisitions cognitives et pertinence des attitudes au contexte social. Pour plus d'efficacité, les enseignants-chercheurs responsables des diplômes, en groupe, travailleront à l'analyse de leur pratique de ces séances, à l'interrogation clinique de leur façon de conduire ces séances, sous la supervision d'un intervenant externe.

Enfin, malgré toutes les réserves sur les questionnaires de satisfaction, **une procédure individuelle de récolte de l'opinion des étudiants** en fin d'année sera réalisée en essayant de ne pas induire des réponses en posant des questions fermées qui ne permettent même pas de savoir si les étudiants se les posaient avant le questionnaire.

Annexe 2



UFR de Psychologie et sciences
de l'éducation



Département des Sciences de l'éducation

Participation des étudiants à l'évaluation des cursus du Département des Sciences de l'éducation

Rapport pour le Conseil de l'UFR

mai 2000

Michel Vial

1. La commande :

Arrêté du 9 avril 1997, article 23 :

"Pour chaque cursus (deug, licence, maîtrise) est organisé une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements.

Cette procédure garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé.

La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définie par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentant élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants."(...)

2. Son interprétation

La commande ministérielle est intéressante parce qu'elle est "floue" :
elle n'oblige pas à assimiler évaluer et mesurer,
elle n'impose aucun modèle de l'évaluation.
elle donne la possibilité de faire une évaluation
pour une fois non confondue avec le contrôle.

3. Trois orientations possibles à partir du texte de la commande :

-->1 - Une évaluation des produits de la formation, totalement "externe" , sur les "effets" de la formation

au regard de l'insertion professionnelle ou de la professionnalisation des étudiants

avec un système de références économiste : coût / rentabilité

un contrôle de l'efficacité de la formation

débouchant sur des jugements et des préconisations pour régularisation de l'adéquation entre besoins et dispositif de formation

-->2 - **Une évaluation des procédures, du dispositif de vérification des acquis de la formation :**

évaluer le fonctionnement du contrôle des connaissances

quantifier les résultats aux examens et aux "devoirs", éventuellement créer de nouveaux tests, ou en supprimer

pour l'adaptation du programme aux étudiants

= organiser ce qui existe déjà (logique de contrôle des UE) rendre explicites, visibles les scores et les adaptations, chercher des améliorations du rapport entre transmission et production

-->3 - **Une évaluation des processus de formation, dans la relation des sujets de la situation de formation :** pour la dynamisation des formés,

la promotion de la dynamique de changement que la formation met en place
mobilisation, "motivation", élaboration de projets chez l'étudiant
mise en place d'espaces de négociation, de dialogue
récolte des avis des formés pour un dialogue qui aboutisse soit à davantage
d'adéquation, de mise en perspective entre le projet des formateurs et ceux des formés
(régularisation), soit à la mise en place de réorientations imprévues (régulation).

4. La réponse du Département des Sciences de l'éducation à ce jour

- compléter son dispositif d'évaluation par un versant qui permettrait de parler depuis la logique de l'évaluation qui ne serait ni du contrôle, ni de l'auto-contrôle. Contrôle et auto-contrôle étant déjà organisés par nécessité institutionnelle. (orientation 2)

- Le Conseil de Département a opté pour l'Orientation 3 : mettre en place une procédure d'évaluation institutionnelle en évitant qu'elle soit comprise (notamment par les étudiants) comme une demande de contrôle car elle serait alors redondante à la mesure analytique des acquis déjà faite par ailleurs dans l'évaluation de tâches validant les Unités d'enseignements. Le conseil de perfectionnement du département est chargé de la mise en oeuvre depuis 1997/98.

5. Problématique et perspective

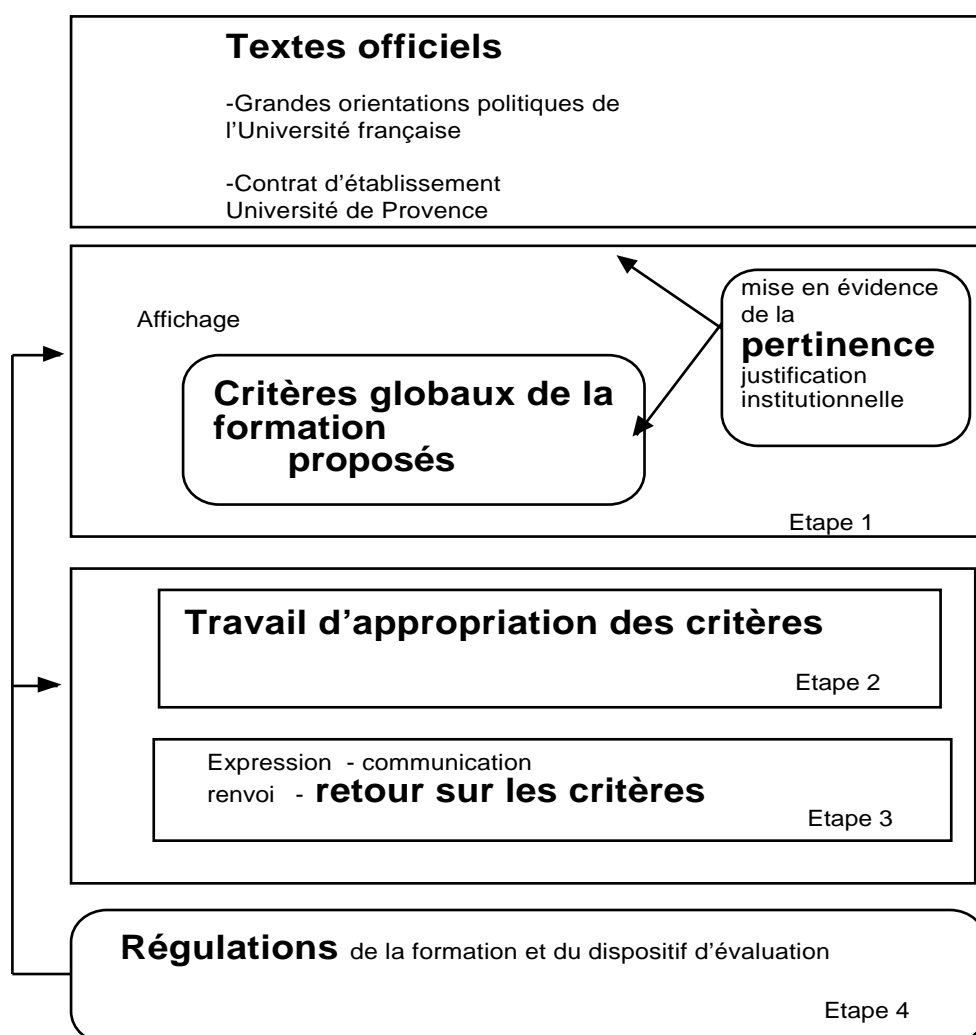
Permettre aux étudiants d'exprimer leur processus de changement en regard du projet de l'équipe des enseignants,

---> inscrire la pratique d'évaluation au delà de la logique de contrôle de l'acquis
et faire exister l'autre logique de l'évaluation au service de la promotion des capacités du sujet, de ses processus, de ses projets.

Il s'agit de voir quelles conditions de réalisation construire pour que les étudiants puissent mobiliser leurs capacités à s'investir dans le projet proposé par les enseignants-formateurs, sans qu'ils soient amenés à confondre cette auto-évaluation qui participe à la formation, avec un contrôle de cette formation débouchant sur des jugements de valeurs, ni avec un auto-contrôle de leurs acquis, déjà fait par ailleurs.

6. Le dispositif

(Étapes - calendrier - outils)



Le Calendrier :

Etape 1

- à la rentrée, distribution et présentation du livret de l'étudiant

Etape 2 :

- au moins 1 séance de régulation* entre octobre et décembre (4 h ou 2x2 h) sur la compréhension des critères globaux du projet de formation

*Travail sur le projet de formation et sur les questions posées aux étudiants (voir livret de l'étudiant).

Etape 3 :

- **en février séance de régulation (de 4 heures si possible) consacrées à remplir le questionnaire de groupe**

-En mars réunion du Conseil de perfectionnement du Département pour établir première mouture de la grille d'items synthétisant les réponses des questionnaires de groupe

- **en mars séance de régulation de 4 heures : renvoi aux étudiants pour confrontation et validation du traitement synthétique de leurs réponses, discussion, remaniement des commentaires, établissement d'une grille de lecture au plus près des préoccupations des étudiants**

- En avril réunion pour établir le questionnaire individuel

- **en mai séance de régulation de 2 heures passation individuelle du questionnaire construit par les formateurs à partir de la séance de mars**

Etape 4 :

- en juin-juillet traitement de ces questionnaires par plusieurs lecteurs.

- **résultats publiés en septembre pour régulations.**

Les Outils

1 Le livret de l'étudiant (extrait) :

Les critères globaux du projet des formateurs⁵ dessinant le modèle de la formation proposé :

C'est une formation universitaire par alternance qui vise à faire élaborer à l'étudiant des problématisations à partir de références théoriques et pratiques pour des méthodologies et des modèles d'action et/ou de recherche dans le champ des pratiques sociales liées à l'éducation. Les enseignements dispensés ne sont pas cumulatifs mais les unités de formation, dans un diplôme, sont complémentaires et interdépendantes.

La mise en liens des unités de formation vise à construire chez l'étudiant un référentiel personnel. La diversité des intervenants vise à assurer aux étudiants l'accès à une pluralité de points de vue, à une variété de conceptions lesquelles peuvent même être contradictoires entre elles. La formation vise à permettre aux étudiants d'élargir leurs compétences, d'enrichir leur expérience et de diversifier leur culture en élaborant des points de vue personnels sur les concepts, les problématiques et les méthodes liées à l'éducation afin d'en développer leur intelligence critique. Cette formation vise à favoriser l'élaboration et la régulation de projets de développement personnel toujours en pertinence avec le contexte social.

⁵ comprendre qu'il s'agit des enseignants-chercheurs du Département qui se veulent formateurs

Le modèle de la formation à partir duquel les formateurs travaillent ne vise pas la seule transmission d'un savoir mais aussi l'appropriation de connaissances : les savoirs sont mis au service de problématisations, de théorisations, de modélisations, par l'étudiant lui-même, en pertinence avec son projet, son contexte et son terrain professionnels, pour élucider les liens entre le théorique et les pratiques sociales éducatives et favoriser les transferts des apprentissages réalisés pendant la formation.

Ce sont là les valeurs, les finalités, la politique de formation de l'équipe des enseignants-chercheurs. Ce ne sont pas des critères "de maîtrise", de "contrôle pour la vérification d'un sens donné" puisque le sens est à construire par l'étudiant .

Ces questions seront travaillées dans les séances de régulation de la formation et feront l'objet du questionnaire de février :

Q1. Les critères du projet des formateurs sont-ils identifiables dans le quotidien de la formation ? Ont-ils été mis en actes dans la formation ? Avec quelles hiérarchies ? et avec quels indicateurs ?

Q2. Quelle importance ont eu ces critères pour vous ? Quel travail ont-ils provoqué ? Comment ont-ils posé question ou problème ? Vous ont-ils mis en difficulté ? Vous ont-ils dynamisé ou bloqué ? Vous ont-ils permis d'avancer ? Qu'ont-ils bousculé ou au contraire conforté ?

Q3. Faut-il transformer le libellé des critères ? Comment libeller les critères pour qu'ils soient un reflet fidèle de la formation et pour qu'ils facilitent *l'intelligibilité de la formation* que vous vivez ? Proposez des changements, des différences, des modifications, des variations mais dites *en fonction de quoi*. Supprimer un passage entier ? Ajouter quoi ? Oter quoi ?

2. Le questionnaire de groupe (extrait des réponses obtenues)

Question 1

**Les critères du projet des formateurs sont-ils identifiables dans le quotidien de la formation ?
Ont-ils été mis en actes dans la formation ?**

1/ Une formation où existent les critères globaux du projet des formateurs

Critères identifiés

"nous pensons que les critères sont identifiables dans la formation, principalement la théorisation, la multiréférentialité, le transfert d'apprentissage et la problématisation"

	(Q2) "Les critères ont été identifiés et mis en actes" (Q3-Q5)
mais pas uniformément ni par tous les formateurs ni dans toutes les UE	"la mise en actes ne nous a pas semblée évidente partout" (Q6) "on a pu constater un écart entre le discours énoncé et les actes : la pluralité des points de vue, l'appropriation, la notion de régulation" (Q2) "on n'a pas tous ressentis le critère sur la problématisation à partir de références théoriques et pratiques chez tous les intervenants" (Q3) "la problématisation est peu mise en actes selon les UE et selon les intervenants" (Q5) "les critères sont identifiables dans les UE de base et partiellement dans les UE optionnelles" (Q13) "cela dépend des formateurs " (Q18)
Le bénéfice : être inscrit, faire partie d'un projet le risque : être enfermé	"inscription dans un projet, prise de conscience. Ouverture sur des documents et des théories" (Q12) "les critères annoncés ne laissent pas assez de place à mon projet. Ils enferment dans le projet des formateurs" (Q14)

3. Le questionnaire individuel ('extrait) :

A/ C'est une formation universitaire
1 avec prégnance des modèles théoriques
2 la prégnance des modèles théoriques est une bonne chose
3 avec un équilibre entre théories et analyses des pratiques
4 Il y a assez de boucles entre pratique et théorie
5 C'est une formation par la recherche qui aide à problématiser les situations professionnelles, elle aide donc à la professionnalisation
6 c'est une formation à la recherche et non pas à la professionnalisation
7 Cette formation m'a permis d'assembler, de relier, de produire, d'écrire en donnant du sens pour m'approprier les connaissances théoriques
8 J'ai des modèles qui me permettront de tenir dans la pratique

9 Le sens du projet, des pratiques et les significations des pratiques véhiculées ou choisies ont été bousculés en fonction de ma faculté à prendre des distances

10 Le sens du projet, des pratiques et les significations des pratiques véhiculées ou choisies ont été confortés en fonction de ma faculté à prendre des distances

11 J'ai maintenant acquis des outils, des techniques pour tenir dans ma pratique

Distribuer les énoncés, ci-dessus du A) n° 1 à 11, en reportant leur numéro très lisiblement :

tout à fait d'accord	moyennement d'accord	pas d'accord	ne me concerne pas

B/ C'est une formation où le projet des formateurs (enseignants-chercheurs) est affiché.

12 Les critères de l'équipe des formateurs sont identifiables dans la formation : ils ont été mis en actes

13 tous les critères ont été mis en actes

14 partout, dans tous les cours

15 par tous les formateurs

16 Le bénéfice que je retire de la communication de ces critères de l'équipe des formateurs : être inscrit dans une formation précise, spécifique

17 Le bénéfice : faire partie d'un projet. Ces critères donnent une visée.

18 les critères annoncés ne laissent pas assez de place à mon projet.

7 Devenir du dispositif des Sciences de l'éducation :

Maintenant que la procédure d'évaluation correspondant à l'orientation 3 (promotion de la dynamisation) est mise en place mettre les deux autres orientations en place, rationaliser ce qui existe (évaluation externe et évaluation des contrôles de connaissances) et articuler les trois types de résultats.

Annexe 3



Université de Provence

**Département
des Sciences de l'éducation**

2001/02

Participation à l'évaluation des cursus

Livret de l'étudiant

à avoir toujours sur soi pendant les regroupements

1/ La commande institutionnelle

Arrêté du 9 avril 1997, article 23 :

"Pour chaque cursus (deug, licence, maîtrise) est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements.

Cette procédure garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé.

La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définie par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentant élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants." (...)

2/ La réponse du Département

Le Département des Sciences de l'éducation organise cette procédure d'évaluation dans cet esprit:

- compléter son dispositif d'évaluation par un versant qui permettrait de parler depuis la logique de l'évaluation qui ne serait ni du contrôle, ni de l'auto-contrôle. Contrôle et auto-contrôle étant déjà organisés par nécessité institutionnelle de validation des Unités d'Enseignement.

1 Les fonctions de cette procédure :

- régulation par l'intervenant de son dispositif d'intervention-formation
- envoyer de l'information à l'Université sur l'efficacité de notre organisation de la formation, éventuellement pour qu'elle régule quelque chose quelque part

2 Nos objectifs :

- répondre à la commande
- mettre en circulation une image de nos activités de formation, notamment auprès des organisations partenaires et futurs partenaires
- réguler, adapter, améliorer, réorienter nos procédures de formation et les organisations qu'elles impliquent
- transformer la contrainte légale en projet d'évaluation.

3/ Critères globaux⁶ dessinant la politique de formation de l'équipe des enseignants-chercheurs⁷ du Département :

C'est une formation universitaire par alternance qui oriente l'apprentissage de l'étudiant vers la problématisation à partir de références théoriques et pratiques pour des méthodologies et des modèles d'action et/ou de recherche dans le champ des pratiques sociales liées à l'éducation. Le travail sur les rapports entre implication et distanciation y est central. Les contenus de formation ne sont pas cumulatifs. Les unités de formation, dans un diplôme, sont complémentaires et interdépendantes. La mise en liens des unités de formation vise à élaborer chez l'étudiant un système de références évolutif pour agir. La diversité des intervenants dans chaque unité de formation tend à favoriser aux étudiants l'accès à une pluralité de points de vue, à une variété de conceptions —lesquelles peuvent même être contradictoires entre elles. La formation propose aux étudiants d'élargir leurs compétences, d'enrichir leur expérience, de diversifier leur culture et de développer leur intelligence critique des concepts, des problématiques et des méthodes liées à l'éducation. Cette formation veut favoriser la formalisation et la régulation de projets de développement où se jouent les dimensions personnelles, institutionnelles et professionnelles toujours en pertinence avec le contexte social. Les modèles de la formation mis en actes par les formateurs ne visent pas la seule transmission d'un savoir mais incluent aussi l'appropriation de connaissances : les savoirs sont mis au service de problématisations, de théorisations, de modélisations par l'étudiant lui-même, pour travailler les liens entre les théories et les pratiques sociales éducatives. Cette formation requiert l'attention toute particulière des étudiants sur le transfert des apprentissages réalisés pendant la formation.

⁶ Ce ne sont pas des critères "de maîtrise", de "contrôle pour la vérification d'un sens donné"

⁷ comprendre qu'il s'agit des enseignants-chercheurs du Département qui se veulent formateurs

4/ Cette formation est pertinente au projet de l'Université.

Voici des extraits du contrat quadriennal de l'établissement "Université de Provence" et des Grandes orientations politiques de l'Université française qui concordent avec le projet de formation affiché :

1. *Par la volonté de connecter la formation à la culture et la recherche, d'une part*
par "des mises en question conceptuelles, la confrontation de théories, un travail de création, de production de savoirs, avec une part d'autoformation instrumentée —par l'informatisation des bibliothèques, par exemple et tout autre moyen qui facilite l'accès aux formes supérieures de la culture et de la recherche" et par une "réflexion sur la pédagogie, pour le renouvellement des connaissances et des méthodes, pour rénover les filières d'enseignement, notamment en développant l'enseignement sur mesure" dans "la liberté d'information, d'expression et l'indépendance, sous réserve des principes d'objectivité et de tolérance à l'égard du politique, de l'économique et du social"

2. *Et par la volonté de connecter la formation aux terrains professionnels d'autre part :*
— la formation étant conçue à la fois comme composante de l'alternance : "par des contacts permanents avec le tissu socio-économique, par l'accueil d'anciens étudiants pour améliorer les chances de promotion et permettre la conversion d'activité professionnelle : concourir à l'éducation permanente" ;
— et à la fois "dans la perspective de l'insertion professionnelle" : en réponse aux besoins de la nation, "former des cadres et participer au développement socio-économique de la région, encadrer le choix de l'activité professionnelle, assurer les moyens de l'orientation, en conformité à l'évolution démocratique exigée par la révolution industrielle et technique".

5/ Le calendrier

Le principe est de ne pas poser aux étudiants des questions qu'ils ne se posent pas et qui n'intéresseraient que les formateurs mais au contraire de faire en sorte que les étudiants communiquent sur leur formation.

- à la rentrée, présentation du livret de l'étudiant
- travail sur l'interprétation des critères globaux du projet de formation
- février : passation du questionnaire collectif (voir le point 6)
- retour aux étudiants de la synthèse de toutes les réponses obtenues dans l'ensemble du département
- établissement avec chaque groupe de formation d'une grille de lecture au plus près des préoccupations des étudiants
- mai : passation du questionnaire individuel construit par les formateurs à partir du travail précédent
- juin-juillet : traitement de ces questionnaires.
- septembre: résultats pour régulations.

6/ Les questions posées aux étudiants Ces questions seront travaillées dans l'UE régulation de la formation et sont celles du questionnaire de février⁸

Q1. Le projet de formation est-il mis en actes dans la formation ? Quels critères sont identifiables dans le quotidien de la formation ? Avec quelles hiérarchies ? et avec quels indicateurs ?

Q2. Les critères identifiés dans la formation : quel type de travail ont-ils provoqué ? Comment ont-ils posé question ou problème ? Vous ont-ils permis d'avancer ? Qu'ont-ils bousculé ou au contraire conforté ?

Q3. Réécrivez les critères **pour qu'ils traduisent ce que vous vivez en formation**. Dans ce travail de réécriture, vous pouvez supprimer tout ou partie des critères ou en formuler des supplémentaires.

merci de votre collaboration

⁸ les contenus de l'UE se greffent sur l'interprétation des critères

Annexe 4

Février 2002.

Questionnaire du Groupe : (diplôme)-----

-

du Site :-----

nombre d'étudiants présents : -----

Ce premier questionnaire a pour buts :

- 1/- de vous permettre de communiquer entre vous, dans votre groupe de travail, à propos de votre vécu de la formation depuis le début de l'année,
- 2/ - de vous donner l'occasion d'exprimer aux formateurs-enseignants-chercheurs du département des Sciences de l'éducation de l'université de Provence, vos avis⁹ sur la formation que vous suivez,
- 3/ - de permettre aux formateurs du département de récolter des avis différents

à partir des réponses aux questionnaires de tous les groupes un questionnaire individuel sera construit *qui veut être au plus près de vos préoccupations.*

Ce second questionnaire vous sera proposé en mars pour discussion, régulation et validation et donné à remplir en mai.

Les questions posées ici ont été annoncées sur votre livret. Elles se rapportent au projet de formation que vous avez discuté en séances de régulation.

Consignes de passation :

**Remplir un seul questionnaire par groupe.
Utiliser les pages prévues pour écrire les avis différents,
avec du papier collant relier les feuilles doubles**

rajouter si besoin est des pages supplémentaires en reproduisant les colonnes.

**Aucun formateur n'est présent dans le groupe pendant ce travail
rappel des critères en dernière page**

Merci de votre collaboration.

⁹ un avis n'est pas un simple ressenti, ni un jugement de valeur.

Question 1.

Le projet de formation est-il mis en actes dans la formation ? Quels critères sont identifiables dans le quotidien de la formation ? Avec quelles hiérarchies ? et avec quels indicateurs ?

Réponses séparées par des traits	nombre d'étuc d'acce avec c répon

Nombre d'étudiants pas d'accord du tout avec la réponse de la page précédente Dire pourquoi (séparer par des traits)	Nombre d'étudiants partiellement d'accord Dire sur quel point vous avez une autre proposition réponse et donnez-la séparer par des traits)

Question 2.

Les critères identifiés dans la formation : quel type de travail ont-ils provoqué ? Comment ont-ils posé la question ou problème ? Vous ont-ils permis d'avancer ? Qu'ont-ils bousculé ou au contraire conforté ?

Réponses séparées par des traits	nombre d'étu- d'acce- avec c répon

Nombre d'étudiants pas d'accord du tout avec la réponse de la page précédente Dire pourquoi (séparer par des traits)	Nombre d'étudiants partiellement d'accord Dire sur quel point vous avez une autre proposition réponse et donnez-la séparer par des traits)

Question 3.

Réécrivez les critères pour qu'ils traduisent ce que vous vivez en formation. Dans ce travail de réécriture, vous pouvez supprimer tout ou partie des critères ou en formuler des supplémentaires.

Réponses séparées par des traits	nombre d'étuc d'acc avec c répon

Nombre d'étudiants pas d'accord du tout avec la réponse de la page précédente Dire pourquoi (séparer par des traits)	Nombre d'étudiants partiellement d'accord Dire sur quel point vous avez une autre proposition réponse et donnez-la séparer par des traits)

Annexe 5

Participation des étudiants à l'évaluation des cursus 2001/02

**Première organisation des items pour le questionnaire final
à discuter dans les groupes pour aboutir à une formulation plus univoque
du style "vous a-t-on bien compris ?"**

Catégories d'items :

la formation permet (aux étudiants, ce qui est positif)

la formation provoque ceci (positif bien que douloureux ou difficile)

la formation oblige à (négatif)

la formation fonctionne avec ceci (qui peut être positif ou négatif selon la fin de la phrase)

donc trois valeurs : positif - négatif - positif mais difficile

puis :

avis sur la formulation des critères du projet

le projet est ou pas mis en actes

la formation devrait (améliorations proposées)

maîtrises A

le projet est mis en actes

la formation fonctionne avec l'alternance qui existe de fait mais est inexploitée, ce qui est négatif

la formation fonctionne avec une trop grande centration sur éducation nationale, ce qui est négatif

La formation permet la problématisation, ce qui est positif

La formation provoque un travail sur implication/distanciation, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile

la formation fonctionne avec travail sur implication /distanciation mais il n'est pas central, ce qui est négatif

La formation permet la mises en lien entre les UE ce qui est positif

La formation fonctionne sur la pluralité des points de vue des intervenants, ce qui est positif

la formation fonctionne avec des chargés de cours qui sont de qualité inégale, ce qui est négatif

la formation devrait travailler davantage la notion de transfert

la formulation du passage des critères sur le transfert est non adaptée

la formation fonctionne avec le contrôle systématique des préparations mais sans aucun retour ce qui est négatif

la formation devrait utiliser davantage et faire apprendre la formalisation

[...]

Licence C3 Lambesc Montperrin

le projet est mis en actes

la formation fonctionne avec des intervenants se contredisent, ce qui est négatif

[...]

La formation permet la prise de conscience de sa subjectivité, ce qui est positif

La formation permet l'abandon du narcissisme, ce qui est positif

La formation provoque la perte de repères, ce qui est négatif

La formation permet l'enrichissement par confrontation, ce qui est positif
la formation fonctionne avec un apprentissage trop massé qui empêche appropriation, ce qui est négatif
la formation fonctionne avec la non prise en compte des pre-requis des étudiants, ce qui est négatif
la formation fonctionne avec trop de sujets survolés , ce qui est négatif
la formation provoque un sentiment de frustration, ce qui est négatif

licence IFCS rééducation Paris

le projet est mis en actes
la formation fonctionne avec un principe de régulation des travaux qui n'est pas clair, ce qui est négatif
La formation permet l'analyse de situations professionnelles, ce qui est positif
La formation permet la diminution des certitudes , ce qui est positif
La formation permet l'augmentation de la critique, ce qui est positif
la formation provoque des problèmes de temps pour les lectures, ce qui est négatif
la formation provoque la déstabilisation qui peut être enrichissante (ce qui est positif bien que douloureux ou difficile)
la formation fonctionne avec des conflits à l'intérieur des groupes de formation qui peuvent être constructifs, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
la formation fonctionne avec une surcharge de travail en fin d'année, ce qui est négatif
la formation devrait augmenter le matériel (bibliothèque - NTIC)

licence APCM

[...]
La formation permet la distanciation, ce qui est positif
La formation permet la pluralité des points de vue, ce qui est positif
La formation permet d'élargir le champ des compétences des formés ce qui est positif
La formation permet l'enrichissement de l'expérience, ce qui est positif
La formation permet l'approche critique des concepts, ce qui est positif
La formation permet la diversité culturelle, ce qui est positif
La formation permet l'enrichissement du système de références pour agir, ce qui est positif
La formation provoque le développement personnel sans qu'on puisse mesurer les retombées professionnelles et institutionnelles ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
La formation permet la déstructuration et la restructuration de la personne, ce qui est positif
La formation provoque un sentiment de décalage entre vécu personnel et professionnel, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
la formation provoque la nécessité de devenir de plus en plus performant dans la gestion de l'inattendu et de l'imprévu, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
La formation permet le développement de l'esprit critique, ce qui est positif
La formation permet une approche multiréférentielle des problèmes pratiques, ce qui est positif
La formation permet le questionnement de l'expérience, ce qui est positif
La formation permet une approche globale des pratiques, ce qui est positif
La formation permet de faire des liens entre théorie et pratique, ce qui est positif

Maîtrises B et C lambesc

le projet est mis en actes
La formation permet la problématisation ce qui est positif
La formation permet le travail entre implication et distanciation ce qui est positif
la formation fonctionne avec des contenus qui ne sont pas cumulatifs ce qui est positif
la formation fonctionne avec des UE qui sont complémentaires et interdépendantes ce qui est positif
la formation permet de faire les liens entre les UE ce qui est positif
la formation fonctionne avec la pluralité des points de vue chez les intervenants ce qui est positif
la formation fonctionne avec chez les intervenants une culture scientifique et idéologique ce qui est positif ce qui est positif identique, ce qui est négatif

la formation permet d'enrichir les expériences ce qui est positif
La formation permet de développer les compétences ce qui est positif
La formation permet développer l'intelligence critique ce qui est positif
la formation devrait faire apprendre la formalisation
la formation fonctionne avec le transfert des apprentissage qui est indiqué comme travail du formé
ce qui est positif
[...]

Licence alternance Lambesc

le projet est mis en actes dans l'ensemble
la formation permet l'élargissement des compétences ce qui est positif
la formation permet le développement de l'esprit critique, ce qui est positif
la formation permet la prise de distance ce qui est positif
la formation permet la diversité des points de vue et des approches, ce qui est positif
la formation fonctionne sur le manque de diversité d'origine des intervenants, ce qui est négatif
la formation permet la mise en liens avec les modèles théoriques, ce qui est positif
la formation permet la recherche dans le champs des pratiques, ce qui est positif
la formation permet la problématisation, ce qui est positif
La formation fonctionne avec la disponibilité des intervenants, ce qui est positif
la formation provoque la remise en question de nos certitudes, ce qui est positif bien que
douloureux ou difficile
la formation provoque le changement de certains de nos comportements (représentations,
évaluation), ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
la formation permet de construire des outils, ce qui est positif
la formation provoque la reconnaissance de la parité d'estime entre apprenant, formateurs et
centre de formation, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
La formation permet un travail sur la lecture, l'écriture et la recherche, ce qui est positif
La formation provoque une déstabilisation, l'abandon de certitudes, ce qui est positif bien que
douloureux ou difficile
la formation oblige a une formalisation et a une régulation du projet de développement ce qui
provoque une forme de stress, ce qui est négatif
La formation permet a chacun le plaisir de découvrir, ce qui est positif
[...]

Licence Lyon

la formation permet de se construire un référentiel personnel, ce qui est positif
la formation permet d'assurer une pluralité, ce qui est positif
la formation permet d'élargir ses compétences, ce qui est positif
la formation permet d'enrichir ses expériences, ce qui est positif
la formation permet de diversifier sa culture, ce qui est positif
la formation permet de développer la critique , ce qui est positif
la formation permet d'élaborer et de réguler ses projets, ce qui est positif
la formation permet de favoriser les transferts d'apprentissage, ce qui est positif
La formation fonctionne chez certains intervenants avec une dominante de pensée, la pensée
d'Aix, ce qui est négatif
[...]
la formation permet d'avancer, ce qui est positif
la formation permet de conforter certaines idées, certains points de vue, ce qui est positif
la formation devrait travailler sur les pratiques du cadre : conduite de réunions; gestion des conflits
la formation devrait prendre ne compte les projets professionnels pour réduire l'écart entre les
attentes, le contenu de formation et les objectifs des UE.

Licence C lambesc

le projet est mis en actes dans la formation
la formation permet de se connecter à la culture et à la recherche, ce qui est positif

la formation permet de se connecter aux terrains professionnels par l'alternance ce qui est positif
la formation permet l'insertion professionnelle, ce qui est positif

la formation fonctionne sur la non prise en compte des différences entre les salariés et les autres
la formation permet la distanciation, ce qui est positif
la formation permet le questionnement, ce qui est positif
la formation permet l'appropriation, ce qui est positif
la formation permet la pluralité des points de vue, ce qui est positif
la formation fonctionne avec la diversité des intervenants, ce qui est positif
la formation permet la régulation et la formalisation du projet de développement, ce qui est positif
la formation fonctionne avec la complémentarité et l'interdépendance des UE, ce qui est positif
la formation provoque le transfert des apprentissages, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
la formation permet des liens entre théorie et pratique, ce qui est positif
la formation fonctionne avec des intervenants qui en dépit de leurs horizons différents ont de très grandes convergences, ce qui est négatif
[...]

Licence de Nice

le projet de formation est mis en actes
la formation permet l'alternance, ce qui est positif
la formation permet la problématisation, ce qui est positif
la formation permet d'avoir des référents théoriques et pratiques ce qui est positif
la formation permet de connaître des auteurs différents, ce qui est positif
la formation fonctionne sur un axe de culture aixoise, ce qui est négatif
la formation permet la formalisation ce qui est positif
la formation permet la régulation, ce qui est positif
la formation permet le transfert des apprentissage en améliorant un travail écrit ce qui est positif
la formation fonctionne sur l'acquisition d'un comportement de formateur, ce qui n'est pas l'ensemble des fonctions du cadre et qui est négatif
la formation fonctionne sur une charge de travail mal dosée qui pousse a un travail superficiel ce qui est négatif
la formation permet d'avancer, ce qui est positif
la formation provoque la remise ne question des certitudes, ce qui est positif bien que douloureux ou difficile
[...]

Licence D Iambesc

La formation permet de travailler les rapports entre implication et distanciation (par la prise de conscience, par l'apprentissage de concepts), ce qui est positif
La formation permet l'appropriation de référents théoriques (par l'enrichissement du vocabulaire par la référenciation du vocabulaire selon des modèles), ce qui est positif
La formation permet l'appropriation de références pratiques (dispositif d'alternance, discours sur les stages, régulation des projets de stages), ce qui est positif
La formation permet l'appropriation de référents méthodologiques (par l'apport d'outils, par l'aide à la capacité de repérer les modèles), ce qui est positif
la formation permet l'appropriation de modèles d'action (par la variété des modèles présentés), ce qui est positif
la formation permet de faire des liens entre théorie et pratiques (par les stages, par la mise en position d'autoévaluation), ce qui est positif
la formation permet de faire des liens entre les ue (qui sont complémentaires, par des références communes), ce qui est positif
la formation permet l'élargissement des compétences (par l'aide a la capacité à faire des liens, à problématiser, a transférer, ce qui permet d'envisager un emploi nouveau), ce qui est positif

la formation permet la diversification de la culture (par l'ouverture sur des domaines et des champs différents, par la découverte des sciences humaines, l'acquisition d'un langage en sciences de l'éducation), ce qui est positif

la formation permet l'acquisition d'un système de références évolutif (on se sent dans un processus évolutif), ce qui est positif

la formation permet le développement de l'intelligence critique (par les méthodes et les critères utilisés, les lectures personnelles, la remise en question), ce qui est positif
[...]

Licence Nantes

La formation permet de comprendre pour agir (par l'exploitation de situations pratiques, d'expériences personnelles, d'expérience de groupe, par les travaux demandés pour les stages), ce qui est positif

La formation fonctionne avec la multiréférentialité (par des intervenants dans des champs différents, utilisant des théories différentes, une large bibliographie, un vocabulaire varié), ce qui est positif

La formation permet des liens dans le groupe et avec les intervenants, ce qui est positif

La formation permet de développer l'intelligence critique

la formation fonctionne avec le transfert des apprentissages, ce qui est positif

la formation fonctionne avec l'alternance, ce qui est positif

La formation permet de problématiser (par l'analyse des pratiques, les échanges et l'argumentation, les productions), ce qui est positif

La formation fonctionne sur la pluralité des points de vue, ce qui est positif

[...]

Licence A, Aix

La formation permet de lier Projet de formation/perso/professionnel , ce qui est positif

La formation permet le développement de l'esprit critique, ce qui est positif

la formation devrait comporter plus de théories

la formation fonctionne sur les liens entre théories et pratiques mais

selon les étudiants pas le même sens au mot pratique : pratique enseignante, vécu personnel, pas de pratique identifiable, ce qui est négatif

La formation permet la distanciation (par les TD et le cahier d'itinérance), ce qui est positif

La formation fonctionne avec une pluralité des points de vue, ce qui est positif

La formation permet d'élargir les compétences, ce qui est positif

La formation permet de favoriser la formulation et la régulation de projets personnels, ce qui est positif

la formation permet de s'approprier les connaissances par le transfert des apprentissages, ce qui est positif

la formation permet la problématisation, ce qui est positif

la formation fonctionne sur la Multiréférentialité, ce qui est positif

la formation provoque la mise en liens des unités (ce sont les étudiants qui font les liens via les TD ou la régulation, même si c'est quelquefois difficile, comme en méthodo de la recherche)

[...]

Annexe 6

Grille de lecture du questionnaire de juin 2002 pour dépouillement

Les Sciences de l'Education de l'Université de Provence proposent

1/ une formation en alternance

items positifs	négatifs
N° 1- 23 - 27 - 42 -	4 - 8 - 15 -

2/ qui permet de problématiser

items positifs	négatifs
N° 10	63

3/ de transférer

items positifs	négatifs
N° 11 - 28 - 30 -	34 - 51 -

4/ de conscientiser, de cristalliser l'appris

items positifs	négatifs
N° 2 - 25 - 61	

5/ de développer l'intelligence critique

items positifs	négatifs
N° 17 - 53	64

6/ d'élaborer des projets

items positifs	négatifs
N° 3 - 19 -56 -	52

7/ par la multiréférenciation, la diversité

items positifs	négatifs
N° 6 - 12 - 24 - 33 - 47- 59	22 -38 -41 -45 - 54 - - 60 -

8/ par la mise en liens

items positifs	négatifs
N° 9 -31 - 36 - 43	20

9/ par la prise de distance

items positifs	négatifs
N°7 - 13 -	- 44 -

10/ par la remise en question, l'accélération du changement

items positifs	négatifs
N° 26 - 48 - 58 -	

11/ par l'utilisation de la formalisation

items positifs	négatifs
N° 18 - 50	5 - 35

12/ par l'appropriation des savoirs (et pas seulement leur transmission)

items positifs	négatifs
N° 32 - 37 - 55	14 -16 - 29 - 39

13/ pour l'élargissement du champ des compétences de l'étudiant

items positifs	négatifs
N° 21 -40 - 46 - 49 -57- 62	

Annexe 7
Université de Provence
Département des Sciences de l'éducation

Participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus

Questionnaire individuel anonyme 2001/2002

Le principe est de ne pas poser aux étudiants des questions qu'ils ne se posent pas et qui n'intéresseraient que les formateurs mais au contraire de faire en sorte que les étudiants communiquent sur leur formation telle quelle a été vécue. On ne vous demande pas de répondre par rapport à la formation idéale dont vous rêveriez mais bien par rapport à ce que vous avez vécu cette année.

Mettre des croix

Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	Je ne sais pas si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	non = n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	oui = j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie cette année en mettant une croix dans l'un des intervalles : I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	Ne rien écrire dans cette colonne
L'exploitation de situations pratiques, d'expériences personnelles, d'expériences de groupe ; les travaux demandés à l'occasion des stages permettent de comprendre pour agir, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	1-1
Par la prise de conscience, la formation permet à l'étudiant de faire un travail difficile sur les rapports entre implication et distanciation, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	4-2
La formation permet à l'étudiant d'être dans un processus évolutif, de construire un système de références évolutif, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	6-3
Trop peu de références à la pratique professionnelle rencontrée en stage sont faites en cours, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	1-4
Les techniques de la formalisation ne sont pas suffisamment enseignées, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	11-5

			--I peu important	très important		
Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	Je ne sais pas si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	non = n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	oui = j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie en mettant une croix :	peu important	très important	Ne rien écrire dans cette colonne
Les conflits dans les groupes de formation sont difficiles à vivre mais constructifs, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	7-6
La communication des critères globaux du projet des formateurs, la réflexion personnelle et en groupe qu'ils provoquent permettent la distanciation des étudiants, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	9-7
La formation ne travaille pas suffisamment les techniques et les outils de la pratique (conduite de réunion, gestion des conflits...), ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	1-8
Les critères globaux du projet des formateurs des sciences de l'éducation est mis en actes dans la formation, dans l'ensemble, ce qui est positif.			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	8-9
La formation (par l'analyse des pratiques, les échanges, l'argumentation, les productions) permet aux étudiants de penser en problématisant, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	2-10
Le transfert des apprentissages est désigné comme étant un difficile travail de l'étudiant, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I		3-11
Les groupes de formation fonctionnent sur le droit à la parole et à la réflexion, le partage et la confrontation de points de vue différents et même contradictoires entre eux, ce qui permet la diversité culturelle ; ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	7-12
La formation permet aux étudiants de se distancier des situations professionnelles, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I-----	--I peu important	très important	9-13
	Je ne sais pas	non =	oui =			

Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie en mettant une croix : peu important très important	Ne rien écrire dans cette colonne
Pour favoriser l'appropriation des contenus de la formation, la mise à disposition de l'étudiant de matériels (bibliothèque, informatique) font défaut, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	12-14
Les étudiants ne sont pas assez accompagnés dans les stages, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	1-15
La charge de travail , mal dosée, empêche l'appropriation des contenus de la formation, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	12-16
Par les méthodes utilisées, le travail sur les critères du projet de formation, les lectures personnelles..., la formation permet à l'étudiant de développer son intelligence critique, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	5-17
La formation permet de formaliser sa pensée, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	11-18
La formation permet d'élaborer, formuler et réguler les projets de l'étudiant, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	6-19
Certains intervenants n'utilisent pas la mise ne liens entre les contenus qu'ils enseignent et l'expérience des étudiants, ce qui est négatif.			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	8-20
La formation provoque chez l'étudiant le difficile développement de compétences pour agir en fonction de l'imprévu, de l'inattendu, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I peu important très important	13-21
La communication des critères globaux du projet des formateurs obligent l'étudiant, d'une certaine manière, à répondre dans leur sens et à la conformation ;			I-----I-----I-----I-----I-----I----- 	7-22

ce qui est négatif			-- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	
Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	Je ne sais pas si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	non = n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	oui = j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie en mettant une croix : peu important	<input type="checkbox"/> très important	Ne rien écrire dans cette colonne
L'alternance permet l'appropriation de références pratiques, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	1-23
La formation permet à l'étudiant de développer une approche multiréférentielle des pratiques : il a à sa disposition une large panoplie de références, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	7-24
La formation permet à l'étudiant de prendre conscience de sa subjectivité, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	4-25
Les critères globaux de formation provoquent le changement des conceptions de la profession, la remise en question de certitudes, le questionnement des étudiants, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	10-26
L'alternance permet de se créer un réseau professionnel utilisable près la formation, ce qui est positif.			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	1-27
La formation provoque les transferts d'apprentissage difficiles à faire mais qui sont constructifs, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	3-28
Certains intervenants ne mettent pas en place des travaux de groupe, ce qui ne favorise pas l'appropriation des savoirs, ce qui est négatif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	12-29
L'amélioration des produits écrits permet le transfert des apprentissages, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	3-30
La formation permet aux étudiants de faire des liens avec leurs expériences professionnelles passées ou simultanées à la formation, ce qui est positif			<input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- <input type="checkbox"/> ----- -- <input type="checkbox"/> peu important	<input type="checkbox"/> très important	8-31

Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	Je ne sais pas si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	non = n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	oui = j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie en mettant une croix : peu important très important	Ne rien écri dans cette colonn
La formation permet l'appropriation des savoirs et non pas seulement leur transmission, ce qui est positif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	12-32
La variété des publics étudiants permet des échanges riches, des confrontations fécondes, ce qui est positif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	7-33
Le manque de suivi, de retours des enseignants sur les produits ne facilitent pas les transferts d'apprentissage ; ce qui est négatif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	3-34
L'apprentissage de la formalisation n'st pas central dans la formation, ce qui est négatif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	11-35
La formation permet aux étudiants de faire la mise en liens entre les intervenants et entre les unités d'enseignement, ce qui est positif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	8-36
La formation permet l'appropriation de modèles d'action divers, ce qui est positif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	12-37
Certains intervenants ne prennent pas en compte la diversité des origines professionnelles des étudiants d'un même groupe, ce qui est négatif.			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	7-38
Le fait que ce soit une formation diplômante oblige à faire des choix difficiles entre ce qu'il faut faire pour réussir et ce qu'on aimerait approfondir, ce qui est négatif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	12-39
La formation permet à l'étudiant de se construire des outils, ce qui est positif			<p>I-----I-----I-----I-----I-----I-----</p> <p>--I</p> <p>peu important très important</p>	13-40

			peu important	très important		
La formation permet de faire l'apprentissage de la formalisation, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	11-50
Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	Je ne sais pas si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	non = n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	oui = j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie en mettant une croix :	peu important	très important	Ne rien écrire dans cette colonne
La notion de transfert n'est pas suffisamment travaillée pendant la formation, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	3-51
La formation ne prend pas suffisamment en compte les projets professionnels des étudiants pour réduire l'écart entre les attentes, les contenus de formation et les objectifs des enseignements, ce qui est négatif.			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	6-52
La formation permet d'approcher de plus en plus les concepts de façon critique, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	5-53
La coordination, la concertation, la communication entre certains intervenants est insuffisante, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	7-54
La communication des critères globaux du projet de formation permet de s'approprier les concepts valorisés dans la formation, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	12-55
La formation permet à l'étudiant de se construire un système original de références et théoriques et pratiques, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	6-56
La formation permet l'enrichissement du système de références pour agir chez l'étudiant, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	13-57
La formation provoque un décalage difficile entre le vécu personnel et professionnel, ce qui est			I-----I-----I-----I-----I-----I----- --I	peu important	très important	10-58

positif			-- I peu important	très important	
La diversité des intervenants, issus de champs différents, ayant des points de vue différents, utilisant des théorisations différentes, donnant une large bibliographie et un vocabulaire varié, est positive.			I-----I-----I-----I-----I-----I----- -- I peu important	très important	7-59
Avis venus des étudiants : récoltés dans le premier questionnaire et travaillés ensuite avec eux	Je ne sais pas si c'est important ou non pour la formation que j'ai suivie cette année	non = n'a pas d'importance pour la formation que j'ai suivie cette année	oui = j'indique l'importance pour la formation que j'ai suivie en mettant une croix : peu important	très important	Ne rien écrire dans cette colonne
Les groupes de formation fonctionnent comme un formatage dans un mono-référentiel qui devient obligatoire, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- -- I peu important	très important	7-60
Le travail sur les critères du projet de formation permet de prendre conscience des concepts appris dans l'année			I-----I-----I-----I-----I-----I----- -- I peu important	très important	4-61
La formation permet l'enrichissement de l'expérience de l'étudiant, ce qui est positif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- -- I peu important	très important	13-62
L'apprentissage de la problématisation n'est pas central dans la formation, ce qui est négatif			I-----I-----I-----I-----I-----I----- -- I peu important	très important	2-63
Les formateurs ne prennent pas suffisamment en compte les différences de niveau d'esprit critique entre les étudiants à l'arrivée en formation			I-----I-----I-----I-----I-----I----- -- I peu important	très important	5-64

Si on vous dit que :

Les Sciences de l'Education de l'Université de Provence proposent

- A/ une formation en alternance
- B/ qui permet de problématiser
- C/ de transférer
- D/ de conscientiser, de cristalliser l'appris
- E/ de développer l'intelligence critique
- F/ d'élaborer des projets
- G/ par la multiréférenciation, la diversité
- H/ par la mise en liens
- I/ par la prise de distance
- J/ par la remise en question, l'accélération du changement
- K/ par l'utilisation de la formalisation
- L/ par l'appropriation des savoirs (et pas seulement leur transmission)
- M/ pour l'élargissement du champ des compétences de l'étudiant

Classez ces énoncés en reportant la lettre (A, B, C...) de façon lisible dans les intervalles :

I-----I-----I-----I-----I-----I-----
-----I

peu important très important