

sous la direction de Michel Vial,  
avec Marie-José Braconnier et Claude Rainaudi<sup>2</sup>,

***Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?***

Terrain N°1, *En question*, Aix-en-Provence, 1999

Mots clefs : logiques d'évaluation - consensus - enquête de satisfaction - dispositif - outil - modélisation du Sujet - attitudes - projet professionnel - sens construit-

Résumé : Rapport de la recherche conduite en 97/98 dans le Département, suite à l'arrêté du 9 avril 1997 article 23 qui fait injonction aux universités françaises d'associer les étudiants à l'évaluation de leur formation. Problématisation théorique, hypothèses, dispositifs, outils, résultats, préconisations.

---

<sup>2</sup> Cabinet AnaGram, Saint-Mitre les remparts

### IV.3 Étude 3. Évaluation de groupe et consensus forcé

L'une des modalités de réponses expérimentées dans le dispositif de recherche 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. C'est cette option des étudiants qui sera ici interrogée dans l'économie de la formation, en lien avec les projets.

#### IV.3.1 Des pratiques d'évaluation trop souvent individuelles

Les pratiques d'évaluation d'une formation et la réflexion qui les accompagne s'intéressent le plus souvent seulement à l'acquisition des contenus, des savoirs rencontrés en cours de formation. Il s'agit alors d'une procédure de certification des acquis, que ce savoir soit une notion, une compétence en actes ou une attitude que la formation est sensée faire apprendre<sup>19</sup>. Et le plus souvent ce sont les trois à la fois rangés en "savoir dire, savoir faire et savoir être", ou "savoirs, tâches et compétences", peu importe, ici, que les étiquettes changent car c'est toujours dans une *logique de contrôle des apprentissages*, pour la vérification des acquis individuels. Quand le formé est sollicité, c'est dans une situation d'auto-bilan final (une auto-estimation sur le fait) ou un auto-contrôle continu des procédures de réalisation du produit attendu en train de se faire (modèle de l'évaluation formatrice, Nunziati, 1990). L'instrumentation (tests, observations, "grilles" et "listes de vérification") est alors planifiée comme "un ensemble de procédés conçus pour la collecte systématique des informations sur le *rendement* des individus" (Scalon, 1988, p. 44). Dans ce contexte, les travaux en "évaluation dite formative" veulent "idéalement épouser les contours d'une démarche individualisée, voire différenciée ou personnalisée auprès de chaque élève ou de chaque individu en formation" (Scalon, 1988, p. 47).

Et pourtant, quel est le formateur qui ne s'entend dire que "le groupe LB1, cette année, est "dynamique", ou "remuant", ou "lourd" ? Caractériser ainsi un groupe n'est pas une simple résurgence du réflexe scolaire ("ma classe, mes élèves<sup>20</sup>") : il y a bien dans la relation de formation *une dimension*

---

<sup>19</sup> faire acquérir serait plus juste

<sup>20</sup> dans la mesure, bien sûr, où il s'agit d'un groupe dans lequel le formateur "passe", qu'il n'a pas en charge de "suivre", où il n'est qu'intervenant.

---

*groupale* qui vient doubler le souci d'avoir affaire à des personnes "singulières". Qu'en fait-on en évaluation ?

#### IV.3.2 Le cadre théorique de l'étude

Bien qu'aucune procédure d'évaluation ne puisse donner un reflet complet de la formation, il n'empêche qu'il est fort utile (voire indispensable) aux organisateurs d'une formation et aux formateurs d'obtenir la contribution des formés, de les faire participer à l'évolution des formations, de les associer à une dynamique de régulation (Bonniol, 1988). Et pas seulement parce que les formés sont des "clients" qu'il faut bien "satisfaire", parce que cela réduirait la formation à un rapport marchand auquel le Service Public ne peut se réduire, à la fabrication d'un produit calibré en fonction d'un destinataire acheteur mais bien davantage parce que la formation est une relation, une histoire entre formés et formateur, engagés dans un même *projet de formation*. Projet et narration de ce projet engagent formés et formateurs dans un processus d'émancipation vers la posture d'auteur<sup>21</sup>, (Ardoino, 1993) bien que ce ne soit ni avec les mêmes enjeux, ni du même point de vue, ni avec les mêmes responsabilités. En effet, il semble utile de rappeler que ce sont les formateurs qui ont la responsabilité institutionnelle du contrôle. Le formé, quant à lui, a la nécessité, pour réussir, de s'auto-contrôler, ce qui ne permet pas de faire coïncider auto-évaluation et auto-contrôle, sinon à oublier de prendre en considération l'auto-questionnement (Vial, 1997 b). Formés et formateurs élaborent et font évoluer un projet.

Le projet ne se réduit pas à "savoir vers quoi on tend", ce qui se limiterait à savoir poser des objectifs d'actions à réaliser, des buts : un *programme* (Ardoino, 1984). Le projet ici entendu, comprend bien davantage un ensemble d'attitudes qui mobilisent chez le sujet des énergies en fonction d'un faisceau de *visées* (Ardoino, 1986) lesquelles permettent des *orientations* dans un ensemble de *possibles* plus que de *faisables* (Vial, 1995). Les stratégies mises en actes dépendent de ces distinctions, dans un cheminement qui n'est plus obligatoirement pensé comme une prise de décision rationnelle, ni une linéarisation de conduites voulues seulement cohérentes et efficaces

---

<sup>21</sup> sans cesser d'être agent et acteur dans son institution

(Bonniol, 1991). Le modèle du projet n'est donc pas conçu seulement dans *une pensée par objectifs* qui suppose un sujet capable de maîtriser son avenir programmé. Il est intentionnalité plus qu'intention (Donnadieu, 1996), orientation plus que souhait.

Distinguer et puis articuler les *deux logiques de l'évaluation* nécessite, entre autres, de réhabiliter la logique de contrôle et sa fonction de vérification dans laquelle, *au bout du compte*, ce sont les contrôleurs qui certifient ; et ceux qui certifient sont contrôleurs, jamais les certifiés. Il n'y a pas de "partage démocratique du contrôle", sans quoi il n'y aurait plus besoin de formateur<sup>22</sup>. Et quand on fait croire aux étudiants ou quand les formateurs se portent à croire que les étudiants peuvent contrôler les formateurs, c'est qu'un contrôleur institutionnel quelque part se sert à son usage de cette fiction. C'est l'illusion égalitaire dans la confusion des rôles entre formateurs et formés. Rien de tel avec tout le Reste, avec tout ce qui n'est pas du contrôle, et dont la fonction est l'accompagnement : l'évaluation là est forcément partagée (en ce sens que tout acteur est alors évaluateur, ou "évaluant") car ce n'est pas la même *vision du monde* qui est en jeu, ni le même *paradigme* (Ardoino & Berger, 1986).

L'idée est venue de faire répondre à ce questionnaire non pas individuellement mais de donner un seul exemplaire à remplir par groupe de formation. Il s'agissait d'abord de résister à cette "déformation spécifique possible de l'auto-formation : l'assujettissement que peut provoquer une centration aveugle sur le sujet" (Pineau, 1978, p. 19) et à une certaine "psychologisation" de la formation qui coïncide en fait avec le vide d'une individualisme contemporain (Lipovetsky, 1983), pour affirmer encore une fois que Auto ne signifie pas "seul". C'est de cette modalité dont on veut rendre compte ici.

#### IV.3.3 Passation et résultats

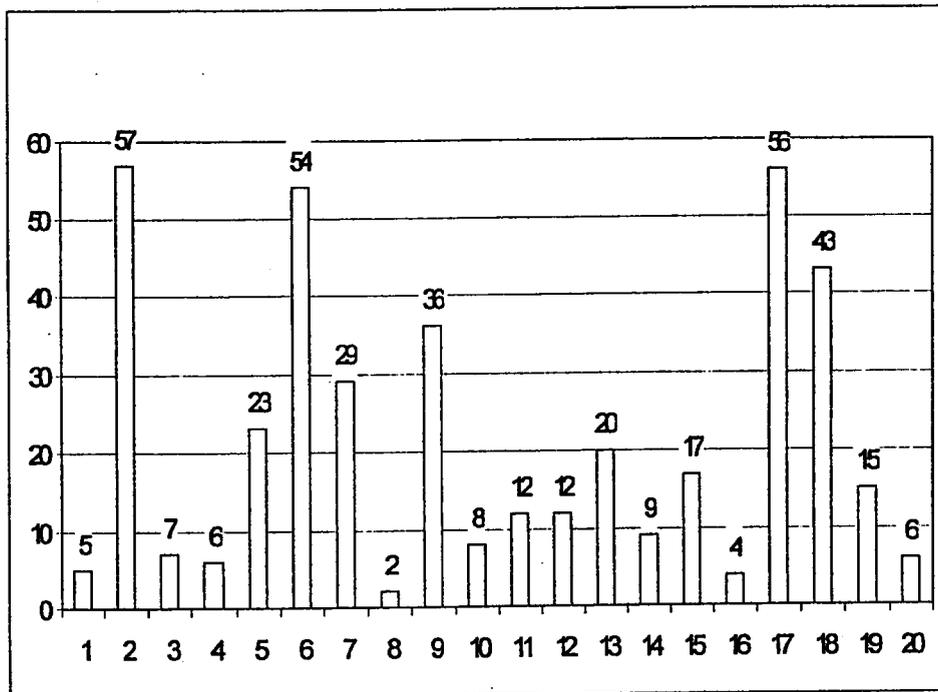
La procédure de passation a insisté pour que les étudiants travaillent sans le formateur. La colonne 3 seulement, les cases de droite et les entretiens vont service ici de recueil de données. Les réponses aux questions posées feront l'objet d'autres comptes-rendus. Après une quantification des occurrences (modalités a, b, c), doublée d'une analyse de contenus des

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

remarques écrites sur les pages du questionnaire prévues à cet effet (les points de désaccord), croisée avec les entretiens passés après la rédaction du questionnaire, il ressort une tendance majoritaire que nous allons tenter de comprendre.

**Constat sur le questionnaire :**

La quantification des dissensus<sup>23</sup> (des non-consensus) est éloquentte :



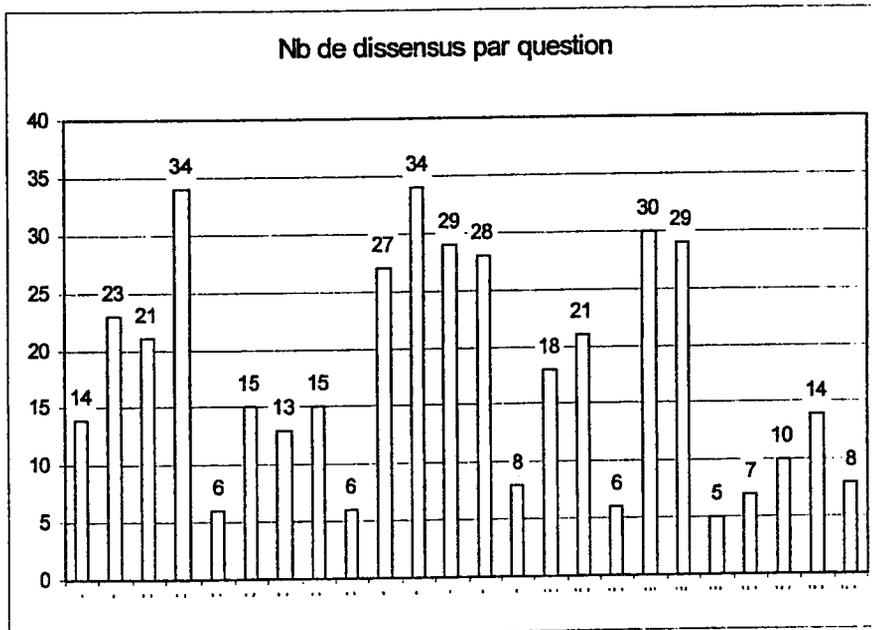
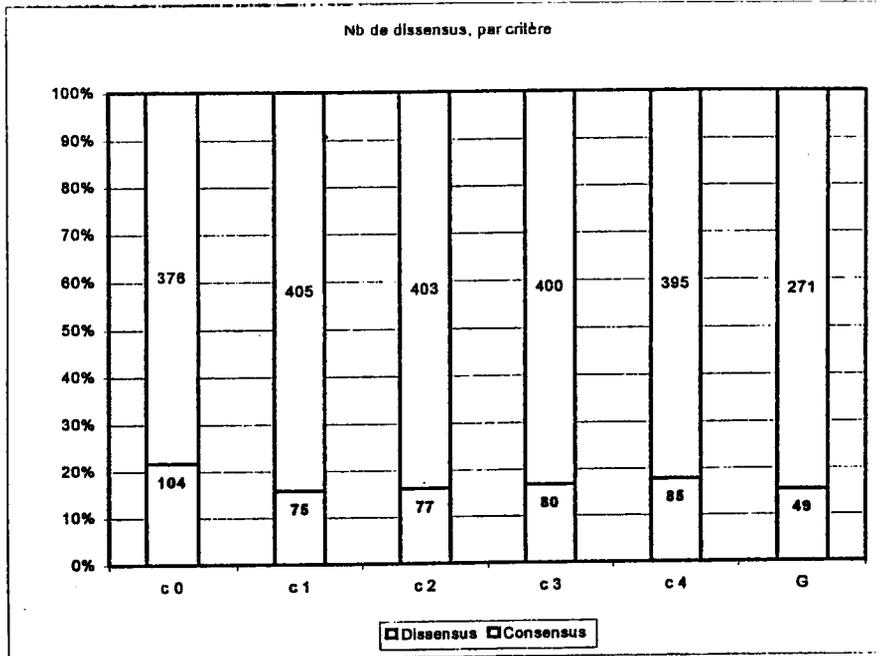
*Nb de dissensus par groupe, critères 0, 1, 2, 3 et 4 sommés (maxi possible : 120)*

<sup>22</sup> Ceci pose le problème de la manipulation que constitue toute pratique du management participatif. Voir à ce propos les analyses de J. Ardoine.

<sup>23</sup> réalisée par Braconnier et Rainaudi

Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus universitaire ?

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi



Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

### Résultats des entretiens :

Le groupe de formés cherche par tous les moyens à construire un consensus.

Voici quelques items représentatifs extraits des entretiens sur la passation du questionnaire :

A la question : "Comment vous êtes-vous organisés pour répondre au questionnaire<sup>24</sup> ?" :

"On a pris beaucoup de temps pour se mettre d'accord sur les termes".

On a voulu donner la représentation du groupe".

"Nous avons eu du mal parce que nous n'étions pas d'accord sur le sens des critères".

Avec l'idée d'un obstacle : "ceux qui ont peu d'expérience professionnelle n'ont pas le même avis..."

"Ca n'a pas été facile de donner une image fidèle du groupe".

"On a discuté ferme pour se mettre d'accord au début puis après c'est allé plus vite".

A la question : "Comment expliquez-vous ce choix d'une organisation ?", trois notions professionnelles (en référence aux pratiques de leur métier) son appelées : le travail en équipe, la prise de décision rationnelle, la résolution de problème.

Donc, la tendance des étudiants est de confondre groupe et consensus obligé.

#### IV.3.4 Commentaire des résultats

Il ressort des entretiens que les étudiants n'ont pas envisagé de se présenter en désordre, avec des opinions contradictoires ou multiples *parce qu'ils se veulent dans le même projet professionnel, dans le même métier*. Les groupes sont arrivés à un "consensus forcé"<sup>25</sup>, au détriment du débat démocratique où chaque personne peut exprimer son point de vue, la réponse attendue au questionnaire étant seulement le relevé de ces points de vue. Il ne s'agit donc pas d'un effet imputable à la forme même du questionnaire : sa longueur, le côté répétitif des questions dans la première partie ont été justement retenus pour provoquer des effets plus visibles ; il fallait que le groupe s'organise pour pouvoir gérer la situation. Or ils ne l'ont

---

<sup>24</sup> Notons que 2 groupes seulement ont opté pour la procédure du vote et qu'aucun ne l'a tenue jusqu'au bout du questionnaire

<sup>25</sup> ce qui est un des travers avec le "consensus mou" des "conférences de consensus" employées dans le milieu médical (Durocher & Loirat, 1994).

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

pas sciemment organisée, ils ont vécu comme une évidence d'avoir à fabriquer un consensus sur les réponses, quitte à se plaindre ensuite de la longueur du questionnaire.

On pourrait voir, ici, un effet dû à des mécanismes psychologiques dits de "dynamique de groupe" : le questionnaire aurait été parasité par le besoin de cohésion du groupe, cohésion exigeant "le partage des valeurs" (Blanchet & Trognon, 1994). Mais, outre que le groupe n'était pas en situation d'avoir à faire preuve de cohésion, mais simplement de consistance (Lerbet, 1991), cela laisserait dans l'ombre le fait que les justifications du groupe sont d'ordre professionnel. En effet, très explicitement, la 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", dans un même "projet de service", par exemple. "Être d'accord" est leur maître mot avec l'idée que communiquer, c'est rechercher un consensus, une voie moyenne, une plate-forme commune de ce qu'ils appellent "valeurs". La situation du groupe est alors surdéterminée par un "référentiel-métier" à exhiber pour pouvoir s'y conformer. Et dans cette surdétermination le consensus dans l'équipe de travail est présenté comme incontournable pour arriver à prendre des décisions.

Dans les entretiens, les étudiants font référence à une pratique professionnelle à laquelle ils ont assisté (en stage) ou à laquelle ils ont participé (en tant que membre d'une équipe), celle "de séances de discussions pour se mettre d'accord pour prendre une décision de groupe". Or, rappelons que 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 allant de soi sur la situation de réponse au questionnaire.

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*. Le groupe d'étudiants s'est mis dans le cas où "les processus à l'œuvre dans ces groupes renvoient à une réflexion-recherche collective qui favorise la constitution de *représentations partagées* sur la manière de travailler ensemble" [...] avec "la construction d'images opératives sous-jacentes à ces compétences collectives et à des modèles d'action collectifs nouveaux qui renvoient à *des schémas coopératifs* de

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

*résolution de problèmes*" (Wittorski, 1984, p. 86). Tout orientée sur l'efficacité de la prise de décision, sur la rationalisation d'une pratique, cette obsession du consensus se fait au détriment des avis divergents, des particularités, des conflits, 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" parce que "la vision partagée des problèmes est le point de départ d'un projet collectif" (Du Roy & Rivière, 1989, p. 52-53). 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", par l'analyse pour la résolution-dissolution des problèmes, en vient à faire se taire toute divergence. 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. Dans ce contexte, "plus un groupe dépense d'énergie à maintenir à tout prix sa cohésion (en utilisant divers moyens qui sont autant de mécanismes de défense), moins il lui en reste pour progresser vers ses objectifs et plus sa production sera réduite" (Anzieu & Martin, 1968/1997, p. 173). On est alors dans cette "dissociation entre projet-visée et projet-programme" où "la fausse conscience qui en résulte se marque constamment par l'oubli du politique au profit du stratégique." (Ardoino & Berger, 1989, p. 18).

Mais est-ce à dire que le projet-visée "doit être aussi explicite dans le cadre d'une démocratie. Sinon c'est l'occasion de toutes les manipulations possibles. C'est aussi l'absence de consensus et d'enthousiasme, seuls capables de mobiliser et d'unifier les volontés et les énergies" (Ardoino & Berger, 1989, p. 19) ? L'enthousiasme, certes, mais le consensus ?

Certes, "il ne suffit pas de décréter les nouvelles orientations une fois pour toutes" (idem) mais il faut bien avouer que la quête obstinée et préalable à l'action d'un consensus est une manifestation de cette "illusion communautaire" cette "illusion subreptice du partage du sens par les partenaires *au nom de la communauté des valeurs...*" (Lerbet, 1995, p. 199) qui veut faire d'un groupe un lieu d'équilibre et d'harmonie dans la négation du conflit, dans le désir de maîtriser les tensions, dans la mise en parenthèses de l'altérité et des contradictions comme dynamique même du projet. Le groupe est réduit à un "intra", il est considéré comme un système fermé, une machine.

Alors que dans un groupe conçu dans un systémisme ouvert (sinon complexe) ; où ce sont les interrelations, les connexions, les réseaux qui font le système, le consensus ne peut porter que sur les nécessaires altérations, dans une prise en considération de la négativité (Ardoino, 1992), autrement dit sur *l'impossible consensus* ! S'accorder sur l'impératif du "réseau des différences" (Derrida, 1972), sur le conflit qu'on cessera d'assimiler au combat, sur les tensions, les divergences notamment dans le choix du langage pris qui assurent la dynamique de la "multiréférentialisation", sur les doubles sens toujours possibles : c'est là *questionner* le projet-visée du groupe (et non l'explicitier), ce n'est pas établir une "plate forme" dite "de valeurs".

Nous rapprocherons ceci du constat (Zay, 1994) que certaines structures de partenariat fonctionnent sur les différences voire sur les divergences d'intérêts, faisant de l'alternance une "coopération potentiellement conflictuelle". De même, les travaux de Clénet et Gérard (1994) soulignent que partenariat et réseaux "ne supposent pas une unicité de valeurs de départ", qu'ils ne sont pas forcément fondés sur les valeurs communes, quelles soient institutionnelles ou actuelles, pas plus d'ailleurs que sur des confiances faites a priori, mais plutôt fondés sur des systèmes d'actions et des jeux de pouvoirs qui font que chacune des institutions ou chacun des acteurs ne s'identifie pas forcément à un grand "tout". Le groupe de formation peut, lui aussi, fonctionner sur des "confrontations de logiques différentes, de savoirs différents, d'intérêts différents", avec cet "hétérogène" qui permet la problématisation des réponses provisoires construites. Mais pour en arriver là, il fallait ne pas assimiler évaluation en groupe et prise de décision rationnelle unanime.

#### IV.3.5 Connaissance produite sur projet de formation et projet professionnel

De ces résultats, on peut tirer un enseignement pour et dans la formation : la nécessaire distinction entre *projet de formation* et *projet professionnel*.

Tous deux s'élaborent avant, pendant et après la période de formation. Le premier, pendant la formation, est une interrogation sur l'ensemble des apprentissages que chaque formé va construire (anticiper, élaborer, réguler, réorienter, contrôler - et pas dans cet ordre logique mais avec des aller-retour) pendant la formation. Le projet de formation est aussi

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

la façon qu'ont les formés<sup>26</sup> de "prendre" la formation qu'on leur propose. Il les oblige alors à se poser des questions du type : "Qu'est-ce que je dois/je veux apprendre ? Que faire ici et maintenant en formation, pour élargir mes compétences ?". Ainsi le projet de formation, vu du côté du formé, débouche sur une démarche d'apprentissage et inclut un programme de formation. Le projet de formation est, du côté du formateur, l'ensemble de ce qui est proposé aux formés et dans quel esprit.

Le projet professionnel est à plus long terme, il tourne, lui, autour de l'image du professionnel que le sujet veut incarner, du "personnage qu'il veut y jouer" (Donnadieu, 1996). Pour le formé comme pour le formateur, le projet professionnel est "ma façon de m'installer dans le métier".

Les résultats de cette recherche, en ce qui concerne l'évaluation de groupe, corroborent l'idée qu'il y a interrelations entre le projet de formation et le projet professionnel, qu'ils se "co-construisent". Mais on attendrait que le projet de formation soit *orienté* par le projet professionnel. Il est en fait trop souvent *au service* du projet professionnel. Et on prendra "au service" dans le sens "que tout serve" : le projet de formation est alors réduit à un outillage fonctionnaliste pour un projet professionnel qui, du même mouvement, se réduit à un "comment faire son métier". En place de se construire, ici, en formation, des potentialités, et, par exemple, de se donner le luxe de faire des détours parce qu'ils sont susceptibles d'alimenter son projet professionnel toujours à venir, inachevable ; le formé aligne le contenu du projet de formation sur un projet professionnel rigidifié, pensé en terme de bilan, dans une conception étroite du *référentiel-pour-bien-faire*. Le projet professionnel, en place d'être une anticipation possible, devient une prévision de clichés, ici le consensus sur les valeurs comme plate-forme indispensable au travail en équipe lui-même conçu comme résolution rationnelle d'un problème. En somme, il y a confusion entre Orientation et Subordination.

Tendre vers ou laisser faire une isomorphie entre ces deux projets (de formation et professionnel) est préjudiciable à la formation, en ce sens qu'elle se crispe sur un instrumentalisme fonctionnel au détriment, justement, de la

---

<sup>26</sup> par ailleurs le formateur élabore aussi son projet de formation et pas seulement par "que vais-je leur apprendre ?" Mais aussi "que me faut-il apprendre, pour eux et par eux ?". Le formateur aussi apprend.

dynamique attendue du projet, de celui qu'on "habite" et qui, par définition, porte en avant. Ainsi, la durée de l'apprentissage se trouve aplatie et découpée en une succession de buts posés, une "trajectoire" : on conçoit alors que la logique de contrôle devienne la seule valorisée. Là comme ailleurs, "on court le risque, déjà bien souvent observé dans le milieu scolaire, d'amener les individus à aborder les formations avec une attitude de plus en plus utilitariste, et complètement détournée des contenus de la formation elle-même" (Duru-Bellat, 1996, p. 30).

#### IV.3.6 Conclusion et perspectives : les conditions d'une évaluation de groupe

Deux conditions se dessinent au terme de cette recherche pour que puisse se dérouler une évaluation de groupe dans une attitude dite formative, pour favoriser les régulations.

##### IV.3.6.1 L'exercice du travail en groupe entier : faire que le groupe existe.

Une des mises en évidence de cette recherche est que *mettre ensemble des individus parce qu'ils suivent la même formation ne fait pas qu'il y ait groupe*. Car le groupe dont nous parlons ici est un groupe temporaire d'apprentissage en alternance. Encore faut-il que le projet du groupe soit parlé, que le projet de formation soit verbalisé par le groupe lui-même et surtout qu'il soit mis en actes *en groupe*.

Dans les groupes étudiés, ce projet est bien affiché par groupe puisque le groupe correspond à un type de diplôme ayant sa propre définition (la référence étant la plaquette descriptive du diplôme avec les modules de formation, leurs objectifs, leurs contenus prévus, les modalités d'exercice et les validations). Mais puisque les groupes sont organisés aussi par le nombre, pour un même diplôme on a plusieurs groupes (2 ou 4) : la spécificité du diplôme ne permet pas à elle seule de construire une identité de groupe. Ce sont les modalités pédagogiques qui sont déterminantes : il y a forte corrélation *entre la rareté des mises en situations de travail en groupe entier, pendant l'année, et la facilité à répondre au questionnaire de groupe*.

Les groupes où les formateurs dans l'année construisent massivement des situations d'apprentissage uniquement frontales (eux, en face du groupe, style conférence doctorale plus ou moins interactive : de l'exposé à la discussion) fonctionnent sur un mode individuel. Le projet d'apprentissage est centré sur chacun des participants. Le projet de formation du groupe est

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

éclipsé par une collection de projets d'apprentissages individuels. Paradoxalement, les situations frontales n'indifférencient pas (contrairement au ressenti du formateur) mais incitent le formé à un repli sur soi. On obtient une sorte d'individualisation de la formation qu'on ne confondra pas avec une quelconque différenciation de la formation : c'est plutôt chacun pour soi, d'abord. Le fait que la discussion soit ouverte et les formés actifs, questionnants et participants ne change rien à l'affaire. Chacun travaille son projet personnel et son image de soi, la confusion entre les deux ou leur imbrication étant source de déstabilisation parfois dramatique. La parole du formé est individuelle, facilement revendicatrice, les "attentes à combler" prenant le pas sur la participation à la formation.

Les groupes où les formateurs installent des conditions de travail en sous-groupe (ateliers de lecture-analyse de textes ou de production, le formateur circulant d'un sous-groupe à l'autre comme personne-ressource) fonctionnent sur un mode relationnel ; les sous-groupes finissent par se fixer par affinités, chaque sous-groupe acquiert une caractérisation au détriment de l'identité du groupe. Il finit par se côtoyer plusieurs projets de formation dans le groupe. La parole du formé est de proximité, affinitaire. La formation permet de "se faire des copains", l'entraide sur un mode en fin de compte familial ou clanique, est celle en vigueur dans un microcosme affectif, plus adolescent que professionnel. Efficaces pendant la formation, parce que sécurisants et confortables, ces sous-groupes explosent de façon plus ou moins dramatique en fin de formation quand chacun doit rentrer sur son terrain professionnel. L'amitié permet de s'épauler mais aussi d'esquiver la confrontation dynamique au reste du groupe. Ces sous-groupes ne préparent pas à un travail d'équipe, où, précisément, on ne choisit pas ses collègues et où il faut bien travailler avec "des gens qu'on n'aime pas". L'illusion du consensus obligatoire pour que le projet existe trouve là une de ses racines.

Il semble donc logique de proposer aux formateurs d'utiliser les situations de 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. C'est se situer dans un modèle de formation pour l'appropriation des savoirs où "Le travail en commun avec le formateur est plutôt un travail en groupe [...]". Le consensus du groupe n'est pas un objectif : chacun reconstruit le

réel à partir de sa propre situation, la formation se voulant soutien de l'analyse, aide à l'appropriation cognitive, mais non tutrice de l'action" (Lesne, 1984, p. 218).

#### IV.3.6.2 L'affichage de "critères globaux de formation" et leur appropriation : faire exister le projet de formation

Les groupes qui ont eu le plus de facilité à répondre au questionnaire et qui ont le moins recherché le consensus sont ceux où existent, à l'initiative 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, les attitudes des enseignants. C'est dire que non seulement il serait facilitant d'organiser des situations de tâches en groupe (point 1), des tâches dites cognitives, d'apprentissage 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, de clinique et d'évaluation des pratiques de la formation. Organiser des situations 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 en quelque sorte 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 tiennne sa puissance de son abstraction* (Bonniol, 1988) et donc qu'il 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 parler de communication, c'est-à-dire de recherche (inachevable) de l'intelligibilité de ce qui se fait. Et pas seulement d'explicitation ou de régulation dans une obsession de retour au prévu.

Ces séances se référeraient donc explicitement aux critères globaux de projet communiqués par l'équipe enseignante afin que les étudiants se les approprient, c'est-à-dire qu'ils en changent la formulation pour rendre plus intelligible leurs propres projets. L'écueil étant que ces critères soient pris pour une norme à respecter. Seule l'attitude du formateur animant ces séances de régulation peut garantir que ces critères garderont leur vocation d'éléments pour la recherche du sens de ce qui se fait et qu'ils ne

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

deviendront pas des moyens de réduire des écarts qui seraient entendus comme des erreurs dans *un modèle cybernétique* de la régulation.

Il ne s'agit donc pas d'une "co-évaluation à visée formative" où l'on veut "combinaison dans le même temps et le même lieu une évaluation réalisée par le tuteur en présence du stagiaire et une auto-évaluation du stagiaire" (Wittorski, 1984, p. 84). L'animateur de ces séances dites de régulation incite le groupe à la régulation. Le formateur n'est pas celui qui "fait réguler" et qui donnerait les référentiels dont il faudrait se rapprocher. Il permet aux autres par son questionnement, par le renvoi de question (Bonniol, 1988) et l'apport d'informations qu'il donne en son nom, de promouvoir un processus d'auto-régulation (Bonniol, 1986) et d'autorisation (Ardoino, 1993). L'animateur est en posture de consultant (Bonniol, 1988) : il fait travailler au groupe ses conceptualisations, il ne corrige pas. Parce qu'il vise l'appropriation, "il s'agit d'abord de permettre aux personnes en formation de poser des questions aux questions posées par la situation de formation elle-même" (Lesne, 1984, p. 216).

Ces temps de régulation de la formation obligent les acteurs à différencier les projets d'apprentissages individuels du projet de formation du groupe, tout en les installant dans leurs liens avec les projets professionnels. Les contenus de la formation peuvent alors retrouver leur assise, dans un groupe conçu comme système partenarial de réseaux personnels.

Cette recherche va dans le sens de l'hypothèse générale selon laquelle l'auto-régulation n'est pas réductible à un schème d'actions *ipso facto* disponible qui ne dépendrait que d'une maturation ou de l'intégration du savoir, mais qui demande, comme toutes les composantes de l'auto-évaluation, une mise en situation d'apprentissage. A ce titre, l'auto-régulation relève au moins autant du social que du psychologique : le processus Auto s'éduque. Il n'est pas possible en formation, pas plus que dans l'enseignement, de, simplement - par magie -, le convoquer. C'est la signification du travail sur les critères. Ce travail dépend de la modélisation des situations que font les acteurs : la résolution de problèmes, l'équipe soudée par un consensus et la prise de décision rationnelle, alliées à une conception cybernétique du groupe et de la régulation, sont autant de freins à la logique d'évaluation qui ne se réduit pas au contrôle<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> cette étude a fait l'objet d'un article à paraître.

#### IV.3.7 En résumé de cette étude

Les étudiants n'ont 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. "Être d'accord" est leur maître mot avec l'idée de 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**. Tout 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 régulation dans le modèle cybernétique, dans une logique plus de contrôle que de qualité, totalement normative et au service de la seule cohésion.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

#### IV.4 Étude 4. Étude de la cohérence entre la conception de l'évaluation et l'attitude prise au cours de l'évaluation.

##### ANALYSE CROISÉE ENTRE LES DEUX QUESTIONNAIRES

Ont été mis en rapport par le taux de contrôle et le taux de contradiction (en tenant compte de la hiérarchie donnée par les étudiants entre les réponses), les questionnaires 2 de quatre groupes parmi les cinq ayant manifesté le moins de consensus au questionnaire 1, avec 4 groupes en ayant manifesté le plus.

Il s'agissait de savoir si la teneur de la formation à l'évaluation (incluse dans le cursus) devrait interférer et moduler les résultats. L'hypothèse sur la relation entre les deux questionnaires était que plus les formés conceptualisent l'évaluation (moins ils s'enferment dans un modèle de l'évaluation donné comme le meilleur et le seul possible), plus ils devraient pouvoir attester d'une posture d'évaluateur distinguée de celle du contrôleur.

##### IV.4.1 Les traitements<sup>28</sup>

Nous avons encodé les questionnaires individuels relatifs à quatre groupes parmi les cinq ayant manifesté le plus de dissensus<sup>29</sup> et à quatre groupes en ayant manifesté le moins. Les groupes manquants ne peuvent être encodés car leurs questionnaires sont mélangés avec d'autres. Groupes encodés (dissensus total sur les 5 critères) : DESS éval Lambesc (2), DESS éval Paris (4), Maîtrise A Aix (5), Licence B G1 Lambesc (8) ; Licence B G1 Nantes (56), Licence C Lambesc (54), Licence B G2 Nantes (43), Licence B G3 Lambesc (36).

##### RÉSULTATS OBTENUS.

Les résultats ne montrent aucune liaison significative entre le nombre de dissensus, le taux moyen de contrôle et le taux de contradiction d'un même groupe.

---

<sup>28</sup> réalisés par Braconnier et Rainaudi

<sup>29</sup> Dissensus : néologisme que nous avons créé à partir du mot "consensus" et auquel nous attribuons la signification suivante – rupture de consensus n'entraînant pas forcément la notion de conflit ou de discordance que l'on trouve dans "dissentiment" et "dissension".

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Il ne semble pas apparaître de lien entre le consensus d'un groupe lors de la discussion des critères et la conception contrôle *vs* non-contrôle de ses membres.

nb. de dissensus	taux moyen de contrôle (%)	taux moyen de contradiction
2	33	8
4	43	10
5	37	8
8	32	12
36	34	11
43	28	12
54	27	8
56	46	11

#### AUTRES RÉSULTATS RECHERCHÉS.

Nous avons recherché s'il y avait un lien entre le nb de dissensus dans le groupe et la préférence donnée à telle ou telle question. Pour cela, nous avons calculé le poids moyen attribué à chaque question et le nombre de choix dont elle a fait l'objet dans chaque groupe. Nous avons calculé la moyenne de ces résultats pour les quatre groupes à fort consensus (MC) et pour les quatre groupes à fort dissensus (MD) (N.B. Il s'agit de la moyenne des résultats moyens de chacun des groupes concernés, chaque groupe a le même poids, quel que soit son effectif). Autant pour les poids affectés que pour le nombre de sélections, nous avons effectué le calcul suivant :  $(MC - MD) / (MC + MD)$ . Les résultats sont illustrés par le graphique « Pourcentages d'écart à la moyenne... ».

#### RÉSULTATS OBTENUS.

Trois questions sont préférentiellement choisies par les membres des groupes à fort dissensus, que ce soit en terme de nombre de choix ou d'importance dans la hiérarchie :

17 : *Plutôt une sorte d'assurance qui vous permettra de mieux décider.*

10 : *Plutôt une certaine dédramatisation de l'évaluation qui devrait vous permettre de jouer ce rôle d'évaluateur.*

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

19 : *Plutôt une justification de votre pratique au regard d'un ensemble de principes auxquels vous tenez.*

En ce qui concerne les groupes à fort consensus, quatre questions se distinguent :

13 : *Plutôt des procédures pour faire des évaluations.*

1 : *Plutôt des moyens d'utiliser l'outil et la démarche d'évaluation.*

20 : *Plutôt des références à tout un ensemble d'auteurs...*

7 : *Plutôt un cadre théorique, un référentiel utile pour l'action d'évaluation.*

#### IV.4.2 Commentaires

Il ne nous semble pas apparaître de lien entre le consensus d'un groupe lors de la discussion des critères et l'orientation "contrôle" vs "non-contrôle" de ses membres.

Par ailleurs, il nous semble que les groupes font apparaître des orientations dans la lecture du questionnaire individuel qui pourraient être en rapport avec l'orientation de leur projet professionnel : les groupes "dissensus" ont plus souvent choisi des items en rapport avec leur insertion et leur reconnaissance professionnelles, les groupes "consensus" ont plus souvent choisi des items en rapport avec les outils et la technique de l'évaluation.

#### IV.4.3 En résumé de cette étude

Nous n'avons pas pu faire apparaître de lien entre l'attitude devant les critères globaux de la formation (la mise en situation de consensus forcé) et la conception de l'évaluation.

Une partie de l'hypothèse de la recherche n'est donc pas validée. On ne peut affirmer que plus les formés conceptualisent l'évaluation (moins ils s'enferment dans un modèle de l'évaluation donné comme le meilleur possible, moins ils sont dans une conception de contrôle), plus ils peuvent s'appropriier les critères pour la régulation de la formation et attester d'une posture d'évaluateur distinguée de celle du contrôleur. La conception "questionnement" ne les a pas empêchés de prendre une attitude de bilan.

Ceci peut renforcer le poids des allant de soi concernant l'enquête de satisfaction (étude 3). La représentation que les étudiants avaient de ce qu'on allait leur demander, et leur déception, les auraient poussés vers une situation de bilan. On peut aussi relier ceci au fait que le travail d'appropriation des critères, et du dispositif d'évaluation dans son entier, n'ait pas été fait cette année avec les formateurs.

Michel Vial  
 Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

#### IV.5 Étude 5. Qualité du questionnement des étudiants

L'analyse qualitative<sup>30</sup> du contenu des réponses au questionnaire 1 a consisté en une condensation des données par regroupement sémantique (analyse formelle et analogique), l'item conservé est libellé dans les mots des étudiants. Les items ont été ensuite regroupés en trois catégories (appropriation des critères, réponses revendicatives et réponses laudatives) et chaque catégorie en thèmes.

##### IV.5.1 Les données

<i>Catégories</i>	<i>Items</i>
<b>I. Appropriation des critères</b>	
Thème 1 Supprimer	Bon critère, même utopiste. Rien à ôter.
Thème 2 Ajouter	Davantage de régulation. Des temps d'échange, d'accompagnement. Des temps de maturation pour l'appropriation. Plus de temps d'explicitation avec les formateurs en début de cursus. Des débats en début d'année sur les problématisations. Davantage de remédiation et de retours des formateurs.
Thème 3 A travailler	Critère fondamental mais flou : devrait être travaillé avec les étudiants. Critère essentiel, spécifie la licence. Critère trop large. Difficile d'évaluer l'intelligence critique. Qui évalue la qualité des liens pour garantir la transdisciplinarité ?

<sup>30</sup> réalisée par Braconnier et Vial

<i>Catégories</i>	<i>Items</i>
<b>II. Réponses revendicatives</b>	
Thème 1 Manque de communication	Manque de régulation du projet personnel. Peu de pertinence avec notre projet personnel. Pas de place pour la parole des étudiants sauf UE x et y. Manque de structure au niveau des TD. Ajouter des TD plus interactifs en groupe et sous-groupes. Favoriser l'expression individuelle des étudiants et des intervenants pour qu'ils puissent se répondre.
Thème 2 Quelle alternance ? Difficile ? Inexistante ? Doute ?	Problèmes avec l'alternance qui demande maturation. Liaison difficile entre problématiques et action. Difficulté pour faire des liens théorie/pratique. Importance des stages. Stages trop tardifs. Pas assez d'expériences de terrain pour faire des liens. Alternance insuffisante.  Penser aux étudiants qui ne sont pas dans l'alternance. La formation a permis de développer la culture mais pour les compétences, cela reste à prouver.
Thème 3 Définir les pratiques	Pratiques sociales et pratiques éducatives demandent à être distinguées pour les soignants. Partir des pratiques sociales pour déboucher sur la théorie. Dire pratiques sociales plutôt qu'éducatives. "Lié à l'éducation" est trop restrictif.
Thème 4	

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Hétérogénéité ?	<p>Quelle multiréférentialité ? Suprématie du point de vue d'Aix, privilégié même dans la multiréférentialité. Multiréférentialisation trop axée sur le psychanalytique. Dans la pensée unique. Manque de diversité chez les intervenants.</p>
Négative ?	<p>Enseignements cumulatifs. Pas de mises en liens par les formateurs entre les UE. UE juxtaposées plus que mises en liens. Absence de liens entre les disciplines. Manque de liens et de dynamisation. Nombreuses contradictions entre les intervenants. Contradictions pas toujours bien perçues. Manque de clarté, de cohérence. Favorise la confusion et pas les transferts d'apprentissage.</p>
Positive ?	<p>La mise en place de la multiréférentialité est un ciment interdisciplinaire. Elle donne une vision globale. Permet la prise de conscience de l'enjeu de la transdisciplinarité. Donne de la cohésion à l'ensemble. Permet la construction d'un référentiel personnel. Développe l'intelligence critique. La richesse de la diversité permet une démarche pour aller chercher ailleurs.</p>
A travailler	<p>Manque de diversité chez les intervenants alors que la multiréférentialité est intéressante quand elle est respectée et mise en œuvre.</p>

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

<i>Catégories</i>	<i>Items</i>
<b>III. Réponses laudatives</b>	
Thème 1 Ouverture	L'élargissement des compétences et des champs conceptuels qui a facilité l'appropriation. Importance de l'analyse de nos pratiques. De la prise de recul. Tendre vers l'autonomie. La clarification du projet personnel. La confrontation théorie/pratique.
Thème 2 Implication	On se sentait concerné. L'enrichissement personnel
Thème 3 Travail sur soi	Importance de la remise en question de soi et de la conception de la formation. L'auto-questionnement. Parce qu'on avance plus en se posant des questions qu'en apportant des réponses ; ce qui a développé la capacité de mise en liens et le transfert. Le deuil des certitudes.

#### IV.5.2 Commentaires

- Aucun critère ne serait, selon les étudiants, à supprimer. On trouve même : "Bon critère, même utopiste" (le critère 1) ce qui conforte dans l'idée qu'un critère n'est pas d'autant plus utile qu'il est opérationnel. Contrairement aux critères de tâches, le critère global est davantage efficace qu'il est l'expression d'une visée, d'un aller vers, d'une tension, d'un travail. De même le "rien à ôter".

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

- Ce qu'il faudrait "ajouter" relève de l'organisationnel : les étudiants réclament des mises en situations dans la formation facilitant les interrelations entre eux et avec les intervenants : "Plus de régulations – il faut des temps de maturation pour l'appropriation – Plus de temps d'explicitation avec les formateurs en début de cursus – Davantage de médiation et de feed back des formateurs. –Des temps d'échange, d'accompagnement et de régulation. –Des débats en début d'année sur les problématisations."

L'appropriation des critères est décevante en ce sens qu'on ne peut pas dire que les étudiants aient dépassé le discours organisationnel sur la formation. Cette hypothèse n'est pas validée. Mais on peut 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. Des séances seront nécessaires pour travailler ce genre de remarques : "Critère fondamental mais flou. Devrait être travaillé avec les étudiants. – Critère essentiel. –Critère trop large –Difficile d'évaluer l'intelligence critique". Et répondre à l'angoisse qui se devine dans : "Qui évalue la qualité des liens pour garantir la transdisciplinarité ?" Ils n'ont pas pu passer du référentiel de critères toujours plus ou moins confondus avec des normes, au *différentiel* (Vial, 1997). Cela rejoindrait alors l'hypothèse générale de mes travaux selon laquelle l'auto-régulation n'est pas réductible à un schème d'actions *ipso facto* disponible qui ne dépendrait que d'une maturation ou de l'intégration du savoir, mais, que c'est un processus humain qui demande, comme toutes les composantes de l'auto-évaluation, une mise en situation d'apprentissage. A ce titre, l'auto-régulation relève au moins autant du social que du psychologique : le processus Auto s'éduque. Il n'est pas possible en formation, pas plus que dans l'enseignement, de, simplement –par magie-, le convoquer. C'est la signification du travail sur les critères.

#### Les réponses revendicatives

Quatre thèmes apparaissent : le manque de communication, la réalisation de l'alternance, la définition des pratiques sociales ou éducatives, le vécu des contradictions entre intervenants, lié à l'utilité de la multiréférentialité :

Thème 1. Items représentatifs : "-Manque de régulation du projet personnel. – Pas de place pour la parole des étudiants, sauf UE théâtre et Outils. –Peu de pertinence avec notre projet personnel. –Manque de structure au niveau des TD. –Ajouter des TD plus

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

interactifs en groupes et sous-groupes". Si ces remarques peuvent être imputées d'abord aux licences classiques, on peut y voir un effet de conditions universitaires ordinaires (cours morcelés en séances de deux heures, souvent en amphithéâtre, groupes de formation des quelques TD qu'on réussit à organiser, de soixante étudiants) : en fait, pas de vie de groupe, anonymat, surnombre des effectifs. Dans ce contexte, les critères de formation affichés permettent de parler l'absence de leur réalisation possible. On peut comprendre alors qu'ils disent que la formation "-Manque de régulation". Ceci étant dit, ces conditions peu favorables permettent aussi sans doute de ne pas chercher d'autres solutions qui permettraient de "-Favoriser l'expression individuelle des étudiants et celle des intervenants pour qu'ils puissent se répondre".

Thème 2 : "-Problèmes avec l'alternance qui demande maturation. -Liaison difficile entre problématiques et action... -Difficultés pour faire des liens théorie/pratique et importance du rapport de stage... - Stages trop tardifs. -Manque d'encadrement au départ de l'année. -Pas assez d'expérience de terrain pour faire des liens. -Alternance insuffisante."

Il semble bien que la notion même d'alternance ne soit pas nette pour certains étudiants qui peuvent aller jusqu'à dire : "Penser aux étudiants qui ne sont pas dans l'alternance", alors que de notre point de vue ils le sont tous, mais diversement, il est vrai : les classiques n'ont pas de stage à faire pendant la formation mais ils sont pour la plupart sur un terrain professionnel. Reste, il est vrai, les étudiants préparant l'IUFM qui n'ont aucune expérience professionnelle mais ils ont validé (ou valident en licence) une UE dite préprofessionnelle qui comporte des rapports au terrain. Il est remarquable tout de même qu'ils ne se vivent pas en alternance : cela semble alimenter la traditionnelle opposition théorie/pratique qui resurgit en culture/compétence dans cet item : "-La formation a permis de développer la culture, pour les compétences cela reste à prouver".

Thème 3 : "-Pratiques sociales et pratiques éducatives demandent à être distinguées pour les soignants. -Partir des pratiques sociales pour déboucher sur la théorie. -Dire pratiques sociales plutôt qu'éducatives. -Liées à l'éducation est trop restrictif".

Les critères finalisent l'apprentissage par "l'élucidation des liens par l'étudiant entre le théorique et les pratiques sociales éducatives " (critère 0), "dans le champ des pratiques sociales liées à l'Éducation" (critère 1). Or, "éducatif" et "éducation" n'ont pas l'ai compris. Là aussi, il ne s'agit pas d'une simple non-acquisition de savoir. C'est toute la définition du champ des

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

sciences de l'éducation qui est en jeu et sinon mal perçue, en tout cas insuffisamment travaillée avec les étudiants. Il semble qu'il faille travailler les liens entre pratique sociale et pratique éducative et ne pas s'enfermer dans un discours corporatiste qui confondrait pratique éducative avec enseignement dans l'Éducation Nationale et pratique sociale avec professionnel en santé ou travail en hôpital.

Thème 4 : "-Quelle multiréférentialité ? Suprématie du point de vue d'Aix. -Manque de distance pour pouvoir évaluer. -Nombreuses contradictions. -Pas de mise en lien par les formateurs entre les UE. -UE juxtaposées plutôt que mises en lien. -Modèle d'Aix privilégié même dans la multiréférentialité. -Absences de mises en lien des disciplines. -Contradiction entre les intervenants. -Manque de diversité chez les intervenants. -Contradictions pas toujours bien perçues. -Dans la pensée unique. -Les enseignements sont cumulatifs. -Manque de clarté, de cohérence. -Favorise la confusion au détriment du transfert d'apprentissage".

Les divergences entre les formateurs sont encore mal vécues. Mais si les étudiants regrettent qu'il n'y ait pas plus de diversité, ils la rangent dans ce qui a été le plus important pour eux : "-La mise en place de la multiréférentialité est un ciment interdisciplinaire, - elle donne une vision globale. -Permet la prise de conscience de l'enjeu de la transdisciplinarité. -Donne de la cohésion à l'ensemble. -Permet la construction d'un référentiel personnel. -Développe l'intelligence critique. -La richesse de la diversité permet une démarche pour aller chercher ailleurs". Alors on peut penser que la demande de davantage de diversité est tout simplement le signe qu'ils y ont pris goût, qu'ils en ont mesuré l'importance. Il reste que l'équipe des formateurs doit rester vigilante sur sa monoréférentialité et entendre qu'il "Manque de diversité chez les intervenants alors que la multiréférentialité est intéressante si elle est respectée et mise en œuvre".

#### **Les réponses laudatives**

Trois thèmes autour du changement : l'ouverture, "l'élargissement des compétences et des champs conceptuels, qui a facilité l'appropriation" ; l'implication, "importance de la remise en question" ; le travail sur soi, "Le fait de tendre vers l'autonomie" a développé la capacité de mise en lien et de transfert, -

Ce statut de la multiréférentialité pourrait être mis en lien avec le doute exprimé sur les compétences vues plus haut. Ceux qui sont assurés d'avoir acquis une ouverture, ceux qui disent que l'important dans la formation a été -"Parce qu'on avance plus en se posant des questions qu'en apportant

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

des réponses ; ce qui a développé la capacité de mise en lien et de transfert, - l'importance de l'analyse de nos pratiques, - De la prise de recul, - L'auto-questionnement, - L'enrichissement personnel, - Le lien avec la réalité de terrain, - L'intelligence critique, bref ceux qui disent "On se sentait concerné", qui ont travaillé leur implication, peuvent très bien, en même temps, douter de leurs compétences sur le terrain professionnel après la formation. Ce qui peut articuler l'assurance d'une culture à un doute sur les compétences professionnelles est le travail sur soi : "L'important a été la remise en question de soi et de la conception de la formation. - a clarification du projet personnel. - La confrontation théorie/pratique. - Le deuil des certitudes". Or le travail sur soi en terme d'ouverture aux imprévisibles n'est pas confortable. On peut y voir à l'œuvre le processus même de professionnalisation, cette inachevable tension vers l'advenir 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 l'hypothèse selon laquelle "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*" est validée.

Il y a bien traces de l'expression de leur projet professionnel mais *l'insertion professionnelle* apparaît comme un souci majeur dans le projet de professionnalisation. Du réalisme qui risque tout de même de conduire à des comportements inquiétants ; la formation risque d'être un self service où l'on choisit ce qui plaît, ce qui convient à ce qu'on *est déjà*, dans un fixisme de l'être, une vision de soi naturante et une affirmation de la maîtrise de soi, illusoire, dans une autosatisfaction confondue avec l'auto-évaluation... Car tous les savoirs ne viennent pas se caler dans le projet (critère de cohérence), certains permettent de réorienter son projet : de l'intérêt de la découverte de savoirs dont on n'aurait pas prévu qu'ils "iraient avec" son projet (critère de pertinence). Sans quoi la formation ne serait que remplissage, "comblement de manques". "Il faudra bien que l'institution de formation accepte que nous ne venions pas à certains cours, parce qu'ils ne nous intéressent pas" est une prise de risque

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

insoupçonnée mais de plus en plus fréquente. L'université risque d'être victime, à son tour, du *zapping*".<sup>31</sup>

En conclusion, 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 ait eu ou non appropriation.

Cette partie de l'hypothèse n'est donc pas validée. 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. Ils n'ont pas pu passer du référentiel de critères toujours plus ou moins confondus avec des normes, au différentiel (Vial, 1997 a).

Cela rejoindrait alors l'hypothèse générale<sup>32</sup> selon laquelle l'auto-régulation n'est pas réductible à un schème d'actions *ipso facto* disponible qui ne dépendrait que d'une maturation ou de l'intégration du savoir, mais, que c'est un processus humain qui demande, comme toutes les composantes de l'auto-évaluation, une mise en situation d'apprentissage. A ce titre, l'auto-régulation relève au moins autant du social que du psychologique : le processus Auto s'éduque. Il n'est pas possible, en formation pas plus que dans l'enseignement, de, simplement -par magie-, le convoquer. C'est la signification du travail sur les critères.

---

<sup>31</sup> cette étude a fait l'objet d'un article à paraître.

<sup>32</sup> des travaux de Vial

#### IV.5.3 En résumé de cette étude

- **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.

Cette partie de l'hypothèse n'est donc pas validée. 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. Des séances seront nécessaires pour travailler ce genre d'items : "Critère fondamental mais flou. -Critère essentiel. -Critère trop large. -Difficile d'évaluer l'intelligence critique". Et répondre à l'angoisse qui se devine dans : "Qui évalue la qualité des liens pour garantir la transdisciplinarité ?"

- **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'œuvre le processus même de professionnalisation, cette inachevable tension vers l'advenir 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 l'hypothèse selon laquelle "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" est validée.

Il y a bien traces de l'expression de leur projet professionnel mais d'abord **l'insertion professionnelle** apparaît comme un souci majeur dans le projet de formation, ensuite il y a **imbrication entre exhiber son trajet d'apprentissage et parler le sens de son projet**, entre un point de vue méta, auto-réflexif, et une communication de sa professionnalisation.

## V. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DU DISPOSITIF

### V.1 Niveau 1 : Retour sur les hypothèses du dispositif d'évaluation

Même sans traces importantes 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 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 ?

### V.1.1 En résumé

#### Problématique théorique en évaluation issue de ce travail

Faut-il en arriver à exprimer des indicateurs du sens qu'on construit ? Sinon le sens restera au-delà de toute la relation éducative, laquelle risque fort alors de se résorber dans la simple capitalisation de savoirs ou de "capacités" ? Si le sens n'est qu'une nébuleuse non rationalisable, quel usage scientifique en peut-on faire ? Comment se donner des "preuves" que le sens est construit ? La méthode "expérimentale" le permet-elle ? La volonté même de vouloir "voir", de vouloir "prouver" "est-elle compatible avec ce souci du sens construit ? Quelle méthode alors mettre en place ? La clinique ?

Faut-il vouloir savoir ? L'efficacité du questionnement sur le sens ne tient-elle pas à sa seule *prise en considération* : poser le sens comme horizon de la formation suffirait alors et toute tentative d'en rendre compte dans une épistémologie mécaniciste non seulement échouerait mais mettrait même en danger l'efficacité de cet horizon, comme source d'investissement pour les étudiants dans la formation ? Alors cessons de parler du sens, posons-le comme finalité et laissons faire le formé ?

Faut-il faire le deuil de toute *approche* (sans parler de saisie) de ce sens ? Si on ne peut en rendre compte, ne peut-on toute de même le rendre *intelligible* ?

Quel espace – temps de parole(s) trouver entre l'incantation magique, évanescence, à la "co-éco-auto-... construction du sens" et le rétrécissement sur l'inculcation de savoirs vrais (ou dits scientifiques) ? Cet entre là n'est-ce pas ce que le projet comme élaboration d'une vision du monde, comme processus de professionnalisation en pertinence avec un contexte social, veut dire ? Mais comment, alors, communiquer (sur) cette élaboration ? Autant de questions que cette évaluation produit.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

## V.2 Niveau 2 : Retour sur les hypothèses de recherche

**H.1.** 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.

On 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.**

**H.2.** Plus les formées conceptualisent l'évaluation (moins ils s'enferment dans un modèle de l'évaluation donné comme le meilleur et le seul possible), plus ils attestent d'une posture d'évaluateur distinguée de celle du contrôleur :

Non validée  $\Rightarrow$  pas de corrélation, la conception "formative" ne les a pas empêchés de prendre une attitude de bilan. Au contraire, on peut penser que c'est l'évaluation dite formative prise comme valeur absolue qui empêche d'articuler les rapports antagonistes entre contrôle et évaluation.

**$\rightarrow$  Revoir l'organisation des contenus de l'UE Évaluation afin de relativiser la logique formative et réhabiliter la logique de contrôle. Mettre en situation d'articuler les logiques de l'évaluation. Se délivrer de l'évaluation formative prise comme valeur absolue, rédemptrice. Assumer les contradictions de l'évaluation.**

Hypothèses explicatives :

- 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.

**$\rightarrow$  Là encore, passer de l'affichage, au travail des critères pour l'appropriation et résister à la demande d'enquête de satisfaction : faire qu'elle soit inutile, que l'insatisfaction soit gérée en cours de formation, en instituant des "espaces" de parole avec le responsable de diplôme.**

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

### V.2.1 En résumé : vers des séances de "régulation de la formation"

Dans ce dispositif, la phase d'appropriation des critères est essentielle, afficher les critères ne suffit pas. Des séances de "régulation de la formation" vont être mises en place. Il s'agit de faire que les formés acceptent que **le critère tiennent sa puissance de son abstraction** (Bonniol, 1988) et donc qu'il soit interprétable. Et que ce soient ces interprétations dont il faille discuter 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. Et pas seulement d'explicitation, de clarification ou de régularisation dans une obsession de retour au prévu.

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**. Il ne s'agit donc pas d'une "co-évaluation à visée formative" (Wittorski, 1984, p. 84).

L'animateur de ces séances incite le groupe à la régulation. Il ne donne pas les référentiels dont il faudrait se rapprocher. Il permet aux autres par son questionnement, par *le renvoi de questions* (Bonniol, 1988 b) et l'apport d'informations qu'il donne en son nom, de *promouvoir le processus d'auto-régulation* (Bonniol & Genthon, 1989) et *d'autorisation* (Ardoino, 1993). L'animateur est en *posture de consultant* (Bonniol 1988 b) : il fait travailler au groupe ses conceptualisations, il ne corrige pas.

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. Il serait sans doute efficace que les enseignants-chercheurs responsables des diplômes, en groupe, travaillent à l'analyse de leur pratique, à l'interrogation clinique de leur façon de conduire ces séances, qu'ils se donnent des critères de leur mise en actes de ces séances, sous la supervision d'un externe. Ce ne sera pas chose aisée.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

### V.3 Retour sur la méthodologie<sup>33</sup> :

#### RAPPELS SUR LE QUESTIONNAIRE :

Dans ce questionnaire, vingt phrases relatives à l'évaluation sont proposées aux étudiants. Il leur est demandé, dans un premier temps, de cocher celles qui leur paraissent importantes, sans limitation de nombre et, dans un second temps, de hiérarchiser celles qu'ils ont choisies en leur affectant un numéro d'ordre<sup>34</sup>.

Lors de la conception de ce questionnaire, dix domaines de l'évaluation ont été envisagés, chacun a été représenté par deux phrases : l'une relevant de la logique du contrôle et l'autre, non.

L'intention première était de voir : a) si les étudiants se situaient plutôt du côté du contrôle ou plutôt du côté opposé ; b) s'ils envisageaient que les deux logiques puissent s'appliquer à un même domaine.

Ces deux mesures ont été effectuées. Ils sont présentées plus haut. Nous avons également représenté la fréquence des choix de chaque phrase, avec ou sans pondération, ce qui nous donne un graphique qui permet de percevoir une hiérarchie implicite. Celle-ci correspondait aux attentes du responsable de l'UE.

Nous avons également effectué une analyse factorielle des résultats, dans un premier temps à titre exploratoire.

#### RAPPELS SUR L'ANALYSE FACTORIELLE.

L'information essentielle contenue dans un ensemble de données, c'est le nombre de dimensions nécessaire à sa représentation. Comme la pensée humaine a du mal à concevoir des espaces dotés de plus de trois dimensions, nous allons prendre des images en trois dimensions pour illustrer notre propos. Bien évidemment, les réponses à un questionnaire occupent en général plus de dimensions ; pour les rendre lisibles, on n'en prend que quelques unes, considérées comme les plus pertinentes : c'est ce que nous avons fait en extrayant, par exemple, le taux de contrôle. Ne garder que certaines dimensions dans un ensemble de données, on appelle cela une

---

<sup>33</sup> analyse de Rainaudi.

<sup>34</sup> En ce qui concerne notre manière de pondérer les hiérarchies et de gérer certaines interprétations imprévues de la consigne, voir p. (...).

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

projection. C'est ce que l'on fait lorsque l'on projette, sur un écran (2 dimensions), l'ombre chinoise d'un objet qui en a trois.

Imaginons que l'objet en question est une locomotive à vapeur. Si elle est projetée de profil, non seulement vous l'identifieriez immédiatement, mais encore, pour peu que vous vous y connaissiez, vous pourriez en deviner le type. Si elle est projetée de face, vous l'identifieriez peut-être en tant que locomotive, et, à moins d'une expertise en matière de locomotives à vapeur, vous ne saurez rien de plus sur elle. Comme vous venez de le constater, toutes les projections (extraction d'un certain nombre de dimensions et suppression des autres) ne se valent pas en ce qui concerne la quantité d'information restante et utilisable pour donner du sens.

Lorsque l'on analyse des données - ce qui consiste, bizarrement, à en faire une synthèse - c'est un peu comme si l'on tendait les écrans destinés aux ombres chinoises. Dans les méthodes non factorielles, en général, les écrans sont tendus *a priori*, et leurs positions relatives ne sont pas connues. Les informations qui y apparaissent peuvent être plus ou moins pertinentes et plus ou moins redondantes, de cela on ne se préoccupe pas. Dans l'analyse factorielle, on recherche tout d'abord la position du premier écran, comme si on le faisait tourner autour de la locomotive jusqu'à ce qu'elle nous présente son meilleur profil, celui qui nous donne le plus d'informations sur elle. Ensuite, en faisant tourner le deuxième écran, on ne lui autorisera que des positions perpendiculaires au premier, afin de supprimer toute redondance de l'information. On répète l'opération tant qu'il reste de l'information. Il est possible que l'on s'aperçoive alors que l'on avait prévu trop de dimensions (redondance des positions des écrans). Par exemple, une feuille de papier, disposée « au hasard » dans un référentiel à trois dimensions, donnera des informations dans chacune de celles-ci. Si l'on fait une analyse factorielle des points composant la susdite feuille, le référentiel tournera jusqu'à ce que la feuille se projette « à plat » sur l'un de ses plans. La troisième dimension, qui était inutile pour la décrire, n'aura plus lieu d'être.

Prenons maintenant un exemple moins visuel. Imaginons que l'on mesure, chez un millier d'individus bien portants, la longueur du bras gauche, la longueur du bras droit, la longueur de la jambe gauche, pareil pour la droite, et le tour de taille. On introduit les données dans un ordinateur et on fait « tourner » un logiciel d'analyse factorielle. Ledit

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

devrait extraire un premier facteur sur lequel seront placés, à un bout, les individus ayant des valeurs élevées pour toutes les dimensions, à l'autre bout, ceux qui ont de faibles valeurs ; autrement dit, les petits et les grands. Le deuxième facteur devrait opposer les gros aux maigres, quelle que soit leur taille, en effet, elle a déjà été extraite dans le premier facteur. Le troisième pourrait opposer les « hauts-sur-pattes à petits bras » aux « bas-du-cul à longs bras ». Le peu d'information restant (éventuelles banalités) sera représenté sur un ou deux facteurs résiduels et, sauf cas particuliers, négligeables.

Nous voyons que des informations hétéroclites en cinq dimensions ont été synthétisées sur deux axes beaucoup plus pertinents : la taille et l'adiposité.

Si l'on a enregistré les sujets en indiquant, par exemple, leur âge, leur CSP, leur sexe, etc., on pourra alors voir si ces catégories s'organisent, ou non, en fonction de tel ou tel facteur. On trouvera sans doute, par exemple, sur le troisième facteur, les hommes du côté des « longs bras courts sur pattes », ce qui, pour certaines femmes, confirmera l'idée que seul l'homme descend du singe. Mais ceci est une autre histoire.

Pour résumer en termes plus conventionnels, on peut dire que :

*"L'Analyse en Composantes principales<sup>35</sup> (ACP) opère, dans un espace multidimensionnel, les transformations suivantes sur le référentiel d'origine :  
passage de dimensions liées à des dimensions indépendantes (orthogonales) ;  
disposition, dans l'espace des objets de l'analyse, de ce référentiel orthogonal,  
de manière à ce que la distribution des individus soit la plus lisible possible.*

*Pour cela, l'ACP...*

*Place l'origine du référentiel au centre de gravité (barycentre) de l'ensemble des individus.*

*Recherche l'axe d'inertie de cet ensemble et en fait la première dimension du référentiel qu'elle construit (premier facteur).*

*Neutralise cette dimension et recherche l'axe d'inertie dans l'espace restant. Cette seconde dimension (second facteur) étant orthogonale à la première. La seconde dimension est, à son tour, neutralisée, et l'on continue ainsi jusqu'à épuisement de l'information.*

---

<sup>35</sup> Il s'agit du type d'analyse factorielle que nous avons utilisé.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

*Ainsi, l'ACP fournit des facteurs dans l'ordre décroissant de leur importance, un facteur étant défini comme plus important qu'un autre s'il explique plus de la variance globale que celui-ci.*"<sup>36</sup>

CE QUE L'ANALYSE FACTORIELLE NOUS A APPORTÉ DANS L'ÉVALUATION DE L'UE « ÉVALUATION ».

L'étude de la répartition des questions sur l'axe prédéfini « contrôle / non-contrôle » a confirmé l'hypothèse implicite de départ : les phrases les plus « contrôle » se trouvent à un bout, les phrases les plus « non-contrôle », à l'autre. L'analyse factorielle nous a tout d'abord appris que cet axe prédéfini n'était pas l'axe principal : les étudiants, qui ignoraient tout du mode de construction du questionnaire, ont opposé les questions sur des axes que nous avons interprétés de la manière suivante, en ce qui concerne les plus importants<sup>37</sup> :

Axe 1 – Acquisitions théoriques, *vs* affirmation de soi en tant que professionnel;

Axe 2 – Autoanalyse *vs* comment agir ;

Axe 3 – Orienté soi (construction de son référentiel) *vs* orienté autre (stratégie que je mets en place dans l'action) ;

Axe 4 – Savoir *vs* savoir faire ;

Axe 5 – Savoir se connecter au système *vs* savoir se distancier du système ;

Axe 6 – Consultant *vs* expert ;

Axe 7 – Stratégie de manipulation *vs* stratégie de négociation.

L'un de nous, responsable de l'UE, a considéré que ces axes étaient tout à fait représentatifs d'éléments *implicites* qui traversaient celle-ci. L'explicitation de ces éléments lui a permis de prévoir des actions de régulation destinées à en renforcer certains et à en affaiblir d'autres.

---

<sup>36</sup> extrait d'un document non publié de C. Rainaudi.

<sup>37</sup> La répartition des questions sur chacun des axes est fournie en annexe.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

## VI. LE DISPOSITIF POUR 1998/99

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 complet.

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.

Cette année 1998/99, les critères ont été distribués aux étudiants en début d'année, ce qui changera évidemment tout le dispositif (voir annexe le livret de l'étudiant).

Trois niveaux de régulation semblent souhaitables, deux à l'initiative des enseignants intervenant dans les UE, la dernière relevant de l'organisation générale du cursus :

### VI.1 Régulation sur les contenus de la formation

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 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.

### VI.2 Régulation sur l'organisation pédagogique des séances de formation

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 sont des a priori et de faire

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

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 grande groupe" pour que s'établisse *un projet de formation du groupe*, au-delà des projets d'apprentissage individuels, l'un alimentant les autres. C'est se situer dans un modèle de formation pour l'appropriation des savoirs où "Le travail en commun avec le formateur est plutôt un travail du groupe qu'un travail en groupe (...). Le consensus du groupe n'est pas un objectif : chacun reconstruit le réel à partir de sa propre situation, la formation se voulant soutien de l'analyse, aide à l'appropriation cognitive, mais non tutrice de l'action" (Lesne, 1984, p. 218), ce qui est pertinent aux critères globaux affichés.

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.

### **VI.3 Régulation sur 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 (point 2), des tâches dites cognitives, d'apprentissage à

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

l'intérieur des Unités d'enseignement, en cohérence avec le programme affiché mais qu'ils 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 situations de tâches cette fois d'évaluation, non pas seulement métacognitives (qui consisteraient à réfléchir à comment j'apprends) mais portant sur les postures, les attitudes devant la formation ; travaillant en quelque sorte 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 parler de communication, c'est-à-dire de recherche (inachevable) de l'intelligibilité de ce qui se fait.

Il semble souhaitable, à moyen terme, que ces pratiques d'évaluation pour la régulation du vécu de formation deviennent l'objet d'une UE à part entière incluse dans la maquette de diplômes.

Des séances d'analyse des pratiques où les responsables de séances de régulation de la formation parleront avec un externe, accompagneront le dispositif (voir annexes).

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

## VII. CONCLUSION GÉNÉRALE : " QUALITÉ TOTALE " OU " ÉVALUATION ", dissection d'un paradoxe<sup>38</sup>.

Ce travail a mis en lumière, par les tiraillements qu'il a connus entre un projet d'évaluation et une demande d'enquête de satisfaction, l'inconfort de se croire évaluateur de l'autre, et de se retrouver évaluateur de soi.

Notre choix est de mettre en regard la démarche de qualité totale et celle d'évaluation. Nous proposons de souligner leur caractère indispensable, incompatible et complémentaire à la fois. Nous commencerons par situer la démarche de qualité totale dans l'écheveau des différentes démarches dites de qualité.

La profusion des publications, communications et colloques se revendiquant de " la " qualité mêle des orientations qu'il peut être utile de concevoir séparément : le contrôle-qualité, l'assurance-qualité et la qualité totale :

Le contrôle-qualité consiste, à différentes étapes d'une chaîne de production, à vérifier si le produit répond à un certain nombre de critères, ce qui permet de le certifier conforme à ces critères et apte à poursuivre sa transformation ou de réguler le processus de production. En fin de chaîne, la vérification peut porter sur un ensemble de critères définis dans une norme, par exemple liée à la marque NF : il s'agit d'une information donnée à un éventuel client sur un ensemble de caractéristiques, pas forcément apparentes, du produit (ex. : que les yeux d'un ours en peluche sont suffisamment bien fixés pour ne pas finir dans l'estomac d'un enfant).

L'assurance-qualité, d'après l'AFAQ, organisme officiel chargé de la certification, ne garantit ni la qualité du produit ni la satisfaction du client, mais le respect, par les opérateurs de la chaîne de production, d'un certain nombre de procédures écrites. Si l'on peut comprendre l'intérêt des normes ISO 9000 qui sont liées à cette démarche lorsque l'encadrement du processus de production présente une importance primordiale (comme dans le fonctionnement d'une centrale nucléaire, par exemple) nous contestons son

---

<sup>38</sup> réalisée par M.- J. Braconnier et C. Rainaudi.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

utilité dans les domaines qui, comme la formation, relèvent de la relation humaine.

Ces deux démarches relèvent de deux conceptions mécaniques de la production tournées, l'une vers la conformité du produit à des normes, l'autre vers la conformité du processus de production à des procédures et des instructions écrites.

La démarche de qualité totale se distingue des deux précédentes en ce qu'elle prend en compte l'existence d'un être biologique, le *client*, doté d'une aptitude à ressentir des satisfactions et des "*dysatisfactions*", et à adapter son comportement pour maximiser les unes aux dépens des autres. Cette démarche est définie comme la recherche de la satisfaction des besoins du client, que ceux-là soient conscients ou non. Le concept de *client*, en qualité totale, est extrêmement vaste et peut recouvrir tous les acteurs liés au système de production concerné. On parlera, par exemple, des clients au sens habituel aussi bien que des fournisseurs comme *clients externes* et du personnel de l'entreprise comme *clients internes*. Si l'évaluation devait consister en une enquête de satisfaction, la généralisation de la démarche pourrait bien conduire à la construction d'une société de gens heureux considérés comme un système de besoins à satisfaire, dont ils n'ont pas forcément conscience, et que l'on peut gérer pour eux. La démarche évaluative qui a été proposée ici consiste, elle, à demander aux "*clients*" de réfléchir sur leurs besoins et l'opportunité, ou non, de les satisfaire immédiatement.

Ce qui a été demandé aux étudiants, dans cette démarche, c'est de penser leur interaction avec l'université, de fabriquer eux-mêmes un objet de connaissance tel que le conçoit Bachelard (1971/1980) à partir d'un débat sur leurs perceptions et leurs croyances. Satisfaire les étudiants, tout au moins pour certains, aurait pu consister, tout simplement, à leur distribuer un diplôme... La démarche plus scientifique qui a été mise en œuvre nécessite une volonté et un projet, eux-mêmes inclus dans la démarche. Mais il convient aussi de "vendre" cette démarche, c'est-à-dire de la médiatiser, la socialiser, la rendre attrayante sous peine de se heurter à une résistance farouche : l'auto-questionnement et l'auto-transformation sont, en fait, plus

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

déstabilisants que l'acceptation de la déstabilisation de "l'autre", comme forcé, moins impliqué en apparence, en "sauvant la face".

En formant les étudiants à travailler leurs besoins avant de se jeter sur leur satisfaction, et à en faire des objets de connaissance sur lesquels il devient possible de penser et de débattre, ce type de démarche peut créer les conditions de développement de l'esprit scientifique.

La satisfaction du client, c'est l'adéquation du produit et de ses besoins. Si l'université refuse de réduire ses produits à des adéquations en les modifiant au gré des marchés, si elle refuse également de s'isoler du système social, peut-être qu'elle peut construire une véritable démarche dans laquelle est transformé non seulement le produit, mais aussi le "client", les clients externes et internes.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

### VIII. BIBLIOGRAPHIE UTILISÉE

- ABRECHT, R., *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- ALLAL, L., "Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application", in Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P.; *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 3<sup>e</sup> éd. 1983, pp. 129-156.
- ALLAL, L., BAIN, D., PERRENOUD, P. (1993), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- ANZIEU, D. & MARTIN, J-Y, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Puf, 1968, 11<sup>e</sup> éd. 1997.
- ARDOINO, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour*, n° 94, 1984, pp. 5-8.
- ARDOINO, J., "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", in *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, colloque international francophone de l'AFIRSE, Paris : Andsha Matrice, 1990, 22-34.
- ARDOINO, J., "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives". *Pratiques de formation-Analyses*, 1993, pp. 16-34
- ARDOINO, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Éducation permanente* n° 87, (2), 1986, pp. 153-158.
- ARDOINO, J., "L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie", *Cahiers de l'ISP* n° 19, 1992, pp. 125-149.
- ARDOINO, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, pp. 125-149.
- ARDOINO, J., & Berger G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris : RIRELF, 1989 b.
- ARDOINO, J., & Berger, G., "L'évaluation comme interprétation", *Pour*; n° 107, 1986, pp. 120-127.
- BACHELARD, *Épistémologie*, PUF.
- BARBIER, J-M., *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.
- BARTHES, R., *Le bruissement de la langue, essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984.
- BLANCHET, A. & TROGNON, A., *La psychologie des groupes*, Paris, Nathan, 1994.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

- BONNIOL, J-J. & GENTHON, M., "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* 79, 1989, pp. 65-78.
- BONNIOL, J-J., "Recherche et formation : pour une problématique de l'Évaluation Formative", De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 119-133.
- BONNIOL, J-J., "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ?"; *Bulletin de l'ADMEE*, 3, 1986 a, pp. 1-6.
- BONNIOL, J-J., "Les racines du consultant", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, Nice : CRDP, 1988 b, pp. 119-146.
- BONNIOL, J-J., "Influence de l'explication des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de psychologie*, XXXV, 353, 1981, pp. 1-5.
- BONNIOL, J-J., "Evaluation-régulation externe", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, Nice, CRDP, 1988, a, pp. 130-138.
- BONNIOL, J-J., "Systèmes, pilotage et régulation", *Évaluation et développement des établissements d'enseignement*, sous la direction de Jean Aubégnay et Charpentier, R., MAFFEN, Orléans, 1991, pp. 40-45.
- CARDINET, J., "L'élargissement de l'évaluation", *Éducation et recherche*, vol. 1, 1, 1979, pp. 15-34.
- CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil, 1975.
- CLÉNET J., & Gérard C., *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire*, Paris, L'harmatant, 1994.
- De PERRETTI, A., *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, (2 tomes), Paris, INRP, 1983.
- DERRIDA, J., "La différence", *Tel quel, théorie d'ensemble*. Paris : Seuil, 1968, pp. 41-66.
- DERRIDA, J., *Positions*, Editions de minuit, Paris, 1972.
- DONNADIEU, B., *La régulation du projet professionnel dans la formation en alternance des cadres : une approche herméneutique*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1996.
- DUROCHER, A. & LOIRAT, P., "La conférence de consensus", *L'évaluation médicale, du concept à la pratique*, Matillon, P., & Durieux, P., Paris, Flammarion, 1994.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

- DURU-BELLAT, M., "Évaluer les effets des stages pour publics "en difficulté", des problèmes qui ne sont pas seulement d'ordre méthodologique... Réflexions à partir d'une étude de cas", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29, 4, 1996, pp. 7/32.
- FABRE, J., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.
- GENTHON, M., "Transférabilité des apprentissages", communication au colloque "Culture, technique et formation", la Villette, Paris, 1987.
- GENTHON, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence, *En question*, Mémoires n° 1, 1997.
- JOUVENEL, G., & MASINGUE, B., *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics, méthodes et outils*, Paris, éd. d'Organisation, 1995, (1994).
- LERBET, G., "Autonomie et autoréférence en éducation : quelques points de repères", *Éducation permanente* n° 122, pp. 191-200.
- LERBET, G., "Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes", AUBÉGNY, J., *Évaluation et développement des établissements d'enseignement*, Université Rabelais de Tours, Orléans, 1991, pp. 18-38.
- LESNE, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984.
- LIPOVETSKY, G., *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, NRF, 1983.
- MORIN, E., "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris : Seuil, 1990, pp. 254-268.
- NUNZIATI, G., "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les cahiers pédagogiques*, 280, 1990, pp. 48-64.
- PINEAU, G., "Les possibles de l'auto-formation", *Éducation permanente*; n° 44, 1978, pp. 15-30.
- RABARDEL, P., & Six, B., "Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail", *Éducation permanente* n° 123, 1995, pp. 49-58.
- SCALLON, G., "Plaidoyer pour une méthodologie instrumentée d'évaluation formative", *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 11, n° 1, 1988, pp. 43-56.
- VIAL, M., "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n° 1, Paris, PUF, 1994, p. 189-202.

Michel Vial  
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

---

- VIAL, M., "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Évaluation-Régulation", *pratiques*, 53, 1987, pp. 59-73.
- VIAL, M., "Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", *Recueil des cahiers de 1996*, Aix-en-Provence : En question, 1997 a, pp. 27-99.
- VIAL, M., *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*. Aix-en-Provence : En question, Titres 1, 1997 b.
- VIAL, M., *L'auto-évaluation comme auto-questionnement*, Aix-en-Provence : En question, Cahier n° 12, 1997 c.
- VIAL, M., *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*, Postface de J-J. Bonniol. Bruxelles : De Boeck, 1997 d.
- VIAL, M., *Ecrire des dispositifs, pourquoi ?* Aix-en-Provence, En question n° 17, 1998.
- VIAL, M., "La régulation cybernétique et la régulation systémique", *L'éducation*, n° 12, 1997 a, pp. 52-57.
- VIAL, M., *Le travail en projets*, Voies livres, se former +, Lyon, 1995.
- WITORSKI, R., "Établissements et partenaires en France", Landry, C., Serre, F., *École et entreprise, vers quel partenariat ?*, Québec, PU, 1994.