

# **La régulation de la formation**

**(Evaluation des questionnaires collectifs d'étudiants, 1998/99)**

**Rapport d'évaluation**

**Michel Vial**

**Résumé** : Mise en acte du décret de 1997 faisant obligation aux universités de faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus, ce cahier est le rapport d'évaluation des questionnaires collectifs de 1998/99.

L'intérêt du dispositif d'évaluation mis en place dans le Département est qu'il ne veut pas solliciter chez les étudiants une attitude de contrôleur qui réduirait la formation à des rapports de forces et leur feraient croire, le temps d'un carnaval, qu'ils ont le pouvoir (dérisoire) de juger les formateurs. Les étudiants ne sont pas non plus à l'inverse l'objet évalué, ils sont associés au dispositif tout au long de l'année. Le dispositif leur propose de tenir une posture d'évaluant (d'acteur en évaluation) qui parle, selon sa place fonctionnelle et institutionnelle, de la formation dans laquelle ils ne sont pas réduit à l'état de consommateur (passif) ni de client (dépendant). Ce dispositif alors est original, il n'est pas dans la mouvance ordinaire, il est en

décalage avec les habitudes du milieu de la formation. Il est difficile à mettre en place et son fonctionnement n'est pas d'une rentabilité assurée : il est *travail* dans la formation.

Si ce qui fait l'évaluation, c'est le mouvement qui reconduit sans cesse du savoir à l'ignorance, de l'ignorance au savoir, *et une sorte de repos dans ce mouvement*, ce rapport d'évaluation propose à discussion et renvoie chacun à ses responsabilités, à sa *fonction critique* justement : il ne juge pas, il ne profère pas. Il veut entendre et convoquer *une sorte de repos dans le mouvement* que la doxa de l'évaluation ignore trop souvent.

mots-clefs : régulation - éducation - professionnalisation - alternance -  
transferts - pluriréférence -consensus –

I. Rappel de la problématique

- 1 Le déclencheur ; l'arrêté du 9 avril 1997
- 2 Rappel de la recherche de 1997/98
  - 2,1 Problématique
  - 2,2 Question
  - 2,3 Connaissances produites
  - 2,4 Régulations du dispositif
- 3 Le dispositif d'évaluation de 1998/99
- 4 La politique du dispositif

II. Le mouvement et la méthodologie de l'évaluation

- 1 Les séances de régulation
- 2 Les questionnaires revenus
- 3 Le poids des réponses
- 4 La passation
- 5 Le plus petit diviseur commun :  
les critères sont utiles aux étudiants

III. Les thèmes qui traversent les questionnaires .

1. Le groupe devrait parler d'une seule voix
  - 11 Répondre la même chose
  - 12 Entendre la même chose.
- 2 Les problématiques à travailler
  - 2,1 L'éducation et la professionnalisation
  - 2,2 La pluriréférence ?
  - 2,3 L'alternance ?
  - 2,4 Les transferts?

IV Faire exister la régulation de la formation

V Récapitulations

- 1 Les questions méthodologiques
2. Les questions de problématiques
- 3 Le tableau récapitulatif des réponses obtenues

VI Bibliographie

VII Annexes

Annexe 1

Le mémo distribué à tous les étudiants

Le questionnaire collectif

Annexe 2

La quantification des réponses : vers la mise à jour du référentiel des étudiants

VIII Décisions pour le dispositif de 1999/2000

1. Recueil de l'avis des formateurs de l'équipe

2. Les décisions prises

2,1 Formation et évaluation

2,2 Méthodologie de l'évaluation

2,3 Le dispositif pour 1999/2000

# Participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus

Rapport d'évaluation des questionnaires  
collectifs 1998/99

## I. Rappel de la problématique

### 1/ Le déclencheur : Arrêté du 9 avril 1997, article 23<sup>1</sup> :

La commande ministérielle est intéressante parce qu'elle est floue : elle n'oblige pas à assimiler évaluer et mesurer, elle n'impose aucun modèle de l'évaluation. Elle permet de faire une évaluation pour une fois non confondue avec le contrôle. La commande oblige l'équipe qui va organiser la procédure à se positionner dans un modèle d'évaluation en affichant une logique d'évaluation ou l'autre, ou les deux, et à déterminer les objectifs de l'évaluation, donc les fonctions qu'elle veut que la procédure remplisse.

Sachant que "Evaluer, c'est toujours s'installer dans *"l'impensé d'un système"* (Ardoino & Berger, 1989), la réponse du Département est de :

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

- mettre en place une procédure d'évaluation institutionnelle en évitant qu'elle soit comprise (notamment par les étudiants) comme une demande de contrôle car elle serait alors redondante à la mesure analytique des acquis déjà faite par ailleurs dans l'évaluation de tâches validant les Unités d'enseignements. L'équipe de fait veut se situer dans une évaluation dite "complexe" où se cherchent des articulations entre contrôle et évaluation.

---

<sup>1</sup> voir annexe

## **2/ Rappel de la recherche de 1997/98**

### **2,1 Problématique**

Permettre aux étudiants d'exprimer leur processus de changement en regard du projet de l'équipe des enseignants, inscrire la pratique d'évaluation au delà de la logique de contrôle de l'acquis et faire exister l'autre logique de l'évaluation au service de la promotion des capacités du sujet, de ses processus, de ses projets.

### **2,2 Question**

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

### **2,3 Connaissances produites :**

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 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.

La phase de manipulation pour l'appropriation des critères est essentielle, afficher les critères ne suffit pas. Il s'agit de faire que les formés acceptent que *le critère tient sa puissance de son abstraction* (Bonniol, 1988) et donc qu'il est interprétable. Et que c'est de ces interprétations qu'il faut discuter les uns avec les autres *dans la recherche d'une toujours meilleure formulation de ce qui se fait, sans obligation de consensus*. Le souci étant de communication, c'est-à-dire de recherche (inachevable) de l'intelligibilité de ce qui se fait. Et pas

seulement d'explicitation ou de régularisation dans une obsession de retour au prévu.

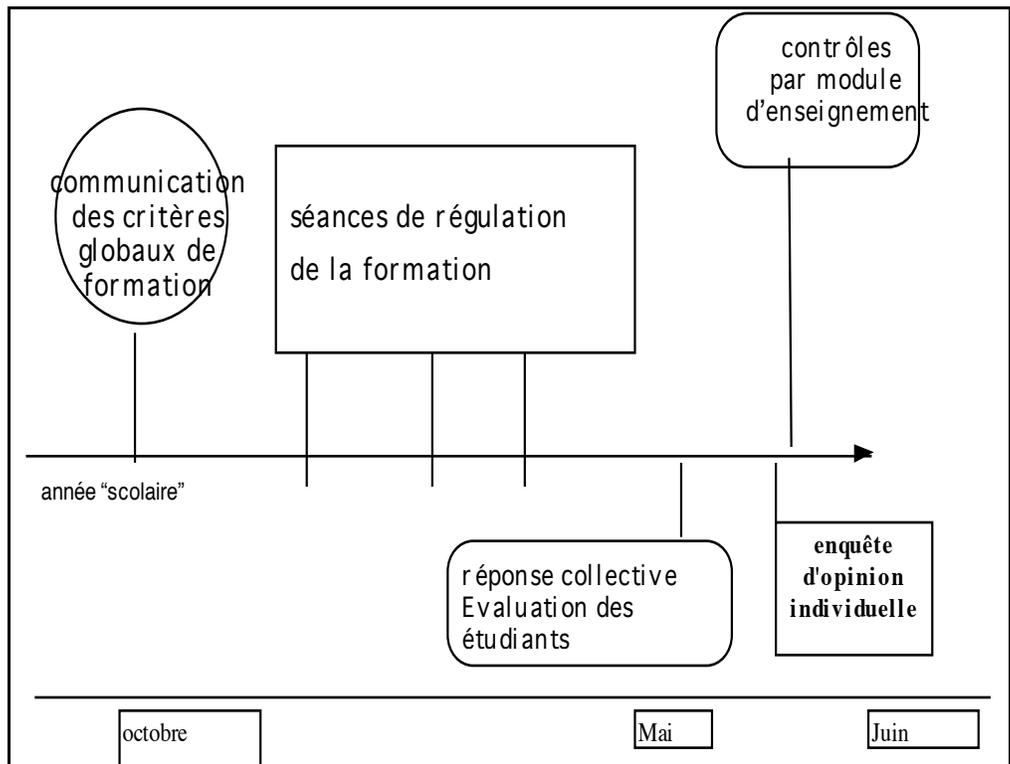
## **2,4 Régulations du dispositif**

Décision prise par le conseil du Département : organiser des séances de régulation de la formation toute l'année.

Ces séances se référeront 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 encore 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. L'animateur de ces séances dites de régulation incite le groupe à la régulation. Le formateur n'est pas celui qui donne les référentiels dont il faudrait se rapprocher. Il permet aux autres par son questionnement, par *le renvoi de questions* (Bonniol, 1988) et par l'apport d'informations qu'il donne en son nom, de *promouvoir* le 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.

Ceci renvoie aux compétences des enseignants-chercheurs qui ont à travailler pour pouvoir évoluer dans ce dispositif au service du développement, chez le formé, du double processus d'auto-évaluation : processus d'auto-contrôle et processus d'auto-questionnement, afin que s'articulent processus cognitifs et pertinence des attitudes au contexte social.

### 3/ Le dispositif d'évaluation de 1998/99



### 4/ La politique du dispositif

"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.

L'intérêt du dispositif d'évaluation mis en place dans le Département est qu'il ne veut pas solliciter chez les étudiants une attitude de contrôleur qui réduirait la formation à des rapports de forces et leur feraient croire, le temps d'un carnaval, qu'ils ont le pouvoir (dérisoire) de juger les formateurs. Les étudiants ne sont pas non plus à l'inverse l'objet évalué. Ils sont associés au dispositif tout au long de l'année. Le dispositif leur propose de tenir une posture d'évaluant (d'acteurs en évaluation) qui parlent, selon leur place fonctionnelle et institutionnelle, de la formation dans laquelle ils ne sont pas réduits à l'état de consommateur (passif) ni de client (dépendant). Ce dispositif alors est original, il

---

<sup>2</sup> les enquêtes d'opinion (questionnaires individuels) sont en cours de traitement

n'est pas dans la mouvance ordinaire, il est en décalage avec les habitudes du milieu de la formation. Il est difficile à mettre en place et son fonctionnement n'est pas d'une rentabilité mécanique : il est *travail* dans la formation.

En contrepartie, il est l'occasion d'une aventure dans la formation : construire du sens. Il offre l'avantage de ne pas pouvoir produire des erreurs : il produit des actes de formation qui ont la valeur que les acteurs de la formation leur donnent. Il produit de l'évaluation, de la recherche de sens, et non pas seulement du contrôle, ce rapport à des normes, avec des significations univoques. Les recueils d'informations donnent de l'ambiguïté qu'il faut assumer. Les énoncés des uns et des autres ne sont pas des décrets sans appel, au contraire, ils appellent la discussion, la coopération, la quête encore de l'intelligibilité de ce qui se fait : du mouvement.

Ce dispositif nécessite une "compétence" encore peu admise : l'acceptation du provisoire réglable, du posé non définitif, de l'expression approximative, polysémique, reconnue comme seule valide *d'un trajet* qui se réalise et dont personne ne connaît l'aboutissement, dont personne ne s'arroge le sens : le contraire d'une trajectoire. Une "aventure" : un mouvement en devenir et pourtant construit par ceux qui ensemble le vivent, parce qu'ils en parlent — car, en effet, il ne suffit pas de cheminer pour "faire chemin", encore faut-il *en parler*. Et seul le fait d'en parler fait l'advenue.

L'habitude voudrait qu'on associe au mouvement l'idée de fatigue, d'usure et d'énergie perdue et inversement qu'on associe à l'idée de repos l'immobilité, la stabilité, la reproduction du Même. Et si mouvement et repos n'était qu'un de ces rapports de contradiction qui fondent (à condition de les articuler et de ne pas les confondre) les problématiques en éducation ? Alors il devient tellement plus passionnant d'associer au mouvement l'idée même de repos.

C'est ce que fait Merleau-Ponty pour le philosophe<sup>3</sup> :

Par substitution de champ sémantique (en mettant évaluation en place de philosophie), on peut alors obtenir une idée de la conception de l'évaluation que ce dispositif propose : " l'évaluation **se reconnaît à ce qu'elle a *inséparablement* le goût de l'évidence et le sens de l'ambiguïté. Quand elle se borne à subir l'ambiguïté, elle s'appelle équivoque<sup>4</sup>. Chez les plus grands elle devient thème, elle contribue à fonder les certitudes<sup>5</sup>, au lieu de les menacer. Il faudrait donc distinguer une mauvaise et une bonne ambiguïté<sup>6</sup>. Toujours est-il que même ceux qui ont voulu faire une évaluation toute positive n'ont été évaluateurs qu'autant que, dans le même moment, ils se refusaient le droit de s'installer dans le savoir absolu —qu'ils enseignaient, non ce savoir mais son devenir en nous, non l'absolu, mais tout au plus, comme dit Kierkegaard, une *relation absolue* entre lui et nous. Ce qui fait l'évaluation, c'est le mouvement qui reconduit sans cesse du savoir à l'ignorance, de l'ignorance au savoir, et *une sorte de repos dans ce mouvement...*"**

C'est pourquoi personne dans ce dispositif n'est "critique", au sens où cela supposerait une position surplombante et dégagée de la mêlée, objective et péremptoire, le pan-optisme du contrôleur. Ainsi, le rapport d'évaluation qui suit propose à discussion et renvoie chacun à ses responsabilités, à sa *fonction critique* justement : il ne juge pas, il ne profère pas. Il veut entendre et convoquer *cette sorte de repos dans le mouvement* que la doxa de l'évaluation ignore trop souvent.

---

<sup>3</sup> "Le philosophe se reconnaît à ce qu'il a *inséparablement* le goût de l'évidence et le sens de l'ambiguïté. Quand il se borne à subir l'ambiguïté, elle s'appelle équivoque. Chez les plus grands elle devient thème, elle contribue à fonder les certitudes, au lieu de les menacer. Il faudrait donc distinguer une mauvaise et une bonne ambiguïté. Toujours est-il que même ceux qui ont voulu faire une philosophie toute positive n'ont été philosophes qu'autant que, dans le même moment, ils se refusaient le droit de s'installer dans le savoir absolu —qu'ils enseignaient, non ce savoir mais son devenir en nous, non l'absolu, mais tout au plus, comme dit Kierkegaard, une *relation absolue* entre lui et nous. Ce qui fait le philosophe, c'est le mouvement qui reconduit sans cesse du savoir à l'ignorance, de l'ignorance au savoir, et une sorte de repos dans ce mouvement." (*Eloge de la philosophie*, Merleau-Ponty).

<sup>4</sup> communément appelée "évaluation formative"

<sup>5</sup> ces certitudes ou valeurs mises actes, tournent ici autour de altération, négativité, autorisation, parole, projet...

<sup>6</sup> et non pas une bonne et une mauvaise évaluation. Il n'est pas de bonne évaluation.

## **II Le mouvement et la méthodologie de l'évaluation**

Pour valoriser cette sorte de repos dans le mouvement, pour assumer la "compétence" de régulation, il semble nécessaire de renverser plusieurs perspectives devenues des évidences dans les méthodologies d'une évaluation. Des évidences, des allant de soi qui se font passer pour des règles méthodologiques sans lesquelles il n'y aurait pas de rigueur.

Ainsi de *l'uniformité* des modalités de passation, de l'uniformité des messages envoyés, des questions imposées, des conditions de la réponse. Ce dispositif oblige à reposer ces thèmes et à décider d'une conduite pertinente à la politique affichée.

### **1/ les séances de régulation**

Ces séances de régulation ont été organisées par les responsable de diplôme (et/ou de site). Le nombre, leur ordre a été largement dépendant de l'organisation locale, puisqu'il fallait "prendre des heures" sur les Unités d'enseignement existantes. Chacun a réagi selon son référentiel.

*---> Faut-il décider d'un ordre et d'un nombre de séances et d'un programme ?*

### **2/ Les questionnaires revenus**

Q1 = DU Lambesc

Q 2 Licence Aix

3 Licence Lambesc LB1

4 Licence Lambesc LB 2

5 Licence Lambesc LC3

6 Licence Lambesc LC4

7 Licence Nantes

8 Licence Paris ECK

9 Licence Paris APCM

10 Maîtrise A, Aix

11 Maîtrises B et C Lambesc

12 Maîtrise C Paris ECK

13 DESS Lambesc Responsable de formation

14 DESS Lambesc Evaluation

15 DESS Lambesc Santé

Questionnaire manquant

16 DESS Lambesc IPM

17 Licence APCM Paris

Les autres groupes manquant sont en formation sur deux ans, le questionnaire leur sera donné en fin de formation.

### **3/Le poids des réponses**

97 items ont été découpés dans les réponses obtenues, en essayant ne de pas laisser passer d'informations<sup>7</sup>, et regroupés selon des thèmes (des critères).

Malgré la case prévue à cet effet dans le questionnaire, la disparité des informations reçues incline d'abord à abandonner toute velléité de prêter du sens à la quantification des réponses. En premier lieu parce que les étudiants ont pris un malin plaisir à brouiller la quantification (il faut entendre là aussi plusieurs interprétations possibles qu'il pourrait être utiles de travailler avec eux) soit en ne disant pas combien de personnes étaient d'accord avec ce qui est écrit (noté : ? dans le tableau récapitulatif), soit en mettant "la majorité", ce qui reste vague.

Mais ensuite, et puisqu'on n'est pas dans une logique de contrôle, pourquoi penser qu'une parole serait plus importante que l'autre parce que davantage d'étudiants la disent ? Dans le conte d'Andersen, le petit garçon est le seul à dire que le roi est nu... Est-ce plus "grave" quand beaucoup le disent ? Sans doute, et encore... Cherche-t-on à identifier les symptômes d'une maladie ou à entendre ce qui se dit ? ... On peut en discuter.

*--> Faut-il insister pour obtenir une quantification des accords dans les réponses ?*

---

<sup>7</sup> Autant que je puisse le dire, rien n'a été laissé sauf des réflexions d'un étudiant sur la nature des critères globaux qui n'en seraient pas mais seraient des objectifs... (Q 15) Ce point relève du contenu de l'UE Evaluation, insuffisamment présente jusqu'à présent dans ce diplôme et n'a pas été considéré comme une réponse au questionnaire.

La colonne dans le questionnaire visait davantage à permettre l'expression de tous les avis dans le groupe (pour éviter le consensus forcé) qu'à obtenir des grandeurs comparables. En effet, on n'est pas dans le cas d'un questionnaire aux items pré-déterminés et posés en questions à tout le monde : les items sont ici des *réponses à l'initiative du groupe* ; tous les thèmes ne sont pas présents dans tous les questionnaires rendus, le même thème peut avoir donné lieu à plusieurs items dans le même groupe.

La quantification faite est tout de même communiquée (voir annexe 2), car en acceptant que toute chose soit considérée comme égale par ailleurs, *le rang* entre les critères peut tout de même donner une idée du poids du critère, ou de ses items, dans le référentiel des étudiants. Mais dans le commentaire qui suit, les réponses ont été considérées comme toutes aussi importantes les unes que les autres, quel que soit le nombre de ceux qui l'ont dite.

#### **4/ la passation**

Organisée aussi par les responsables de diplôme ou de site, en mai. Le choix de cette période est plus ou moins imposée par la nécessité de traiter les données. Il peut être remis en question.

*---> Faut-il déplacer la date de passation ?*

La seule consigne était de faire passer le questionnaire au groupe entier : un seul support papier pour les réponses (voir annexe). Le degré de guidage a varié : le Q 13 a été supervisé (de près) par le responsable du diplôme alors que le Q 14 a dû s'organiser sans que le responsable soit présent. Ce point aussi mériterait réflexion.

*--->Faut-il uniformiser les modalités de passation ?*

On constate le nombre réduit d'étudiants présents pour remplir le questionnaire :

Questionnaire	Relevé des réponses à la question : "nombre d'étudiants présents"	nombre d'étudiants inscrits dans le groupe
Q 1	de 9 à 13	24
Q 2	54	191
Q 3	11	23
Q 4	9 "4 femmes et 5 hommes"	23
Q5	12	20
Q 6	21	27
Q 7	6	42
Q 8	13	16
Q 9	9	10
Q 10	12	120
Q 11	10	13
Q 12	13	13
Q 13	17 à 20	23
Q 14	13	26
Q 15	9 "sur 10"	10
Q 16	0	22
Q 17	0	12
total	225	602

Dans ces disparités, il faut bien distinguer la filière classique sise à Aix (Q 2 et Q 10), des filières professionnalisées. Les conditions d'exercice universitaires dites "traditionnelles" (effectif élevé, grand groupe sans régularité, présence non obligatoire, anonymat : effet de "libre-service") ont rendu impossible la réunion de tous les étudiants d'un même diplôme : les étudiants ne sont *jamaïs* tous ensemble dans un cours, même pour les UE obligatoires, par le jeu des inscriptions en deux ans pour un diplôme. Or, cette année, l'évaluation du cursus était tributaire de l'organisation des UE préexistantes : malgré les appels à la présence le jour dit, par oral et par voie d'affichage, beaucoup ne sont pas venus et on ne peut savoir pourquoi. Faire de la régulation de la formation une UE obligatoire permettrait de régler ce problème, sans toutefois l'éradiquer car il reste la question de *la présence volontaire* de l'étudiant à la passation du questionnaire qui est isomorphe à la logique de l'évaluation affichée, puisque cette logique n'est pas celle du contrôle.

Et c'est cette isomorphie qui peut peut-être permettre de comprendre l'absentéisme important aussi dans la filière professionnalisée où, pourtant, l'effectif des groupes est restreint, les étudiants connus et répertoriés (présence obligatoire aux cours). Ce serait supposer une volonté des

responsable de diplôme *de ne pas imposer* une évaluation qui par ailleurs se réclame de la responsabilisation de l'étudiant. Mais on peut aussi suspecter un laisser-faire qui peut aller jusqu'à sous faire entendre que de toute façon, cette évaluation n'est pas importante... On ne peut le savoir.

--->*Faut-il imposer la passation à tous les étudiants ?*

Si l'évaluation est responsabilisation de l'étudiant, prise en considération de son autorisation, alors l'équipe doit-elle accepter que l'étudiant refuse le dispositif d'évaluation ? Peut-on à la fois en appeler à la négativité et ne pas accepter qu'elle soit mise en actes ? Oui, mais à *certaines conditions* qui renvoient au modèle de la formation contenu dans les critères globaux du projet.

Tout dispositif est impositif, en ce sens qu'il organise (certains disent, trop vite : institutionnalise) le processus et l'organise rationnellement, un tant soit peu. Le formateur est garant de l'existence du dispositif, il est responsable de le proposer à exécution (et non pas de son application tel qu'il a été prévu). Si l'étudiant est actif, alors le dispositif "risque d'être perverti", comme disent ceux qui voudraient le voir *appliqué*, il est objet de l'altération et de l'appropriation des acteurs de la formation, disent ceux qui s'attendent à voir différer le vécu du prévu.

Mais dans ces acteurs qui infléchissent le dispositif prévu pour en faire le dispositif réalisé, il n'est pas que l'étudiant qui seul déciderait de la direction en fonction de ses seules envies (qu'on aurait vite fait d'appeler son "projet", dans la quête obsessionnelle de la "satisfaction du formé") mais aussi le formateur. Alors toute formation est ruses de sens et conflit (ainsi est le mouvement) entre le prévu du formateur et le réalisé du groupe de formation (dans lequel est le formateur).

Il n'empêche : chacun son rôle. Le formateur doit non pas "préserver" le projet décidé de la formation, —car se serait alors confondre le projet avec les objectifs fixés a priori hors de la présence du formé— mais il est tenu de faire vivre le projet, de le donner à vivre et *de le vivre lui aussi*. A étudiant responsable, formateur responsable. L'évaluation venant justement donner corps à cette évolution et la communiquer : la parler.

Subtilité si difficile à faire comprendre à tous les formateurs qui veulent instruire, enseigner, rendre savant et qui ont tendance à privilégier leur projet

devenu un programme, la transmission d'informations sur la construction d'une communication et relèguent à l'arrière-plan le projet construit avec le formé, pendant la formation. Qu'on entende bien : le formateur doit conserver non pas le but, et atteindre à tout prix le port décidé à l'avance, mais il doit conserver le cap, le sens, l'orientation, le projet global justement, où plusieurs ports peuvent devenir d'attache et sans mettre en place des conduites qui viendraient *contrarier* cette visée. De l'utilité des critères globaux de projet. Subtilité de la pertinence qui n'est pas la simple cohérence, elle, directe, qui ne supporte aucune ambiguïté et aucune contradiction et impose des trajectoires. Subtilité qui doit *distinguer la contradiction* <sup>8</sup> *qui peut être fonctionnelle, de ce qui peut contrarier la réalisation.*

Non pas seulement rester pertinent mais construire une pertinence avec la politique affichée, ce n'est pas marcher sur la crête entre l'imposition de règles et leur évolution/déviations toujours imprévisible et user de la régularisation-remédiation pour réintégrer la bonne voie. Comment se faire croire qu'on peut rester sur la crête ? Ce serait encore vouloir se tenir hors du conflit, en grand timonier, maître du destin du groupe, détenteur de la boussole du grand tri entre ce qu'il faut faire et ce qui se fait ... La question du formateur est bien davantage : comment s'assurer dans le va et vient entre le guidage et le laisser faire ? Comment savoir si les incursions dans l'imposition ou le laisser-faire sont *utiles* à ce moment donné où elles se font ; qu'elles sont *pertinentes au projet global de formation* ?

Par l'évaluation, justement. C'est pourquoi l'évaluation n'est pas un surplus de la formation mais une de ses dimensions essentielle, constitutive. ***Les règles dites méthodologiques de l'évaluation de la formation ne sont pas indépendantes du modèle de la formation.*** Elles ne sont donc pas universelles. L'uniformisation des modalités de l'évaluation n'est pas une valeur qui, par magie, conduirait à la bonne évaluation.

En ce sens, les étudiants ont raison de dire que la mise en actes des critères du projet de formation "dépend de l'implication des intervenants" . C'est cette implication qui apporte de la divergence et c'est la réflexion sur cette implication qui peut empêcher de "faire n'importe quoi". A chacun de se poser la question. Ce rapport veut inciter à cette réflexion.

---

<sup>8</sup> Et que Barel a, rapidement, appelé des paradoxes alors qu'il s'agit de hiérarchies fluctuantes pour un même sujet

Mais cette réflexion ne peut pas être seulement d'ordre privé, individuelle, le formateur s'interrogeant "en toute conscience" sur ce qu'il fait et ce à quoi il participe, dans la confusion entre auto-évaluation et prise de conscience. La dimension groupale de ce dispositif des formateurs *de l'équipe du département* rajoute des contraintes, en ce sens qu'elle oblige à se diriger vers l'auto-évaluation telle que je l'ai théorisée, laquelle n'a jamais été une évaluation faite seul (auto ne signifie pas seul) ni centrée sur un soi clos, un individu isolé du contexte ou, pire, croyant avoir la main mise sur son milieu, la maîtrise de sa destinée (un en soi confondu avec le pour soi). Derrière le modèle de l'auto-évaluation se joue le modèle du sujet.

Tributaire des autres, le formateur dans ce dispositif conduit une clinique de ses pratiques qu'il gagne à communiquer aux autres formateurs. Alors des discussions dans le groupe<sup>9</sup> de formation peuvent continuer à être organisées.

*--> Faut-il avoir des journées de discussion entre formateurs ?  
et supervisées par qui ?*

Donc, quand les étudiants disent :

"Il manque de concertation entre les formateurs et d'une ligne directrice précise (effet patchwork déstabilisant)" (Q 13)

- ce n'est certainement pas une ligne directrice précise (le pas de l'oie ?) qu'il importe de se donner mais de s'approprier ce qui est déjà là : les critères globaux du projet de formation,
- ce n'est pas de concertation qu'il faut parler mais d'auto-évaluation,
- enfin "l'effet patchwork" est dans une certaine mesure le signe d'une bonne santé d'un groupe qui ne cherche pas à se réfugier derrière des consensus de façade ou sous la parole déifiée d'un "père à penser".

---

<sup>9</sup> deux journées de travail clinique ont été conduites l'une par J-J Bonniol et l'autre par J. Ardoino avec l'équipe

## **5/ Un plus petit diviseur commun : les critères sont utiles aux étudiants.**

Les étudiants développent avec plus ou moins de détails ce que les critères leur ont apporté.

Voici, par exemple (Q15 p.3), une expression ramassée :

*"-Ces critères posent le cadre et formalisent les visées de la formation  
- Ils ont permis et nourri un questionnement sur nos pratiques professionnelles, ce qui nous a dynamisé et a permis un travail de distanciation  
- Ils nous ont servi de référence dans nos processus d'évaluation et d'auto-évaluation  
- pour pouvoir mettre en mots nos maux  
- pour repérer dans nos pratiques des modèles et pouvoir les nommer  
- Ils ont apporté une confiance en nous dans la recherche d'emploi et une légitimité de nos projets  
- Ils nous ont confortés dans le choix d'une "pédagogie de projet"  
-L'existence de ces critères nous a tout d'abord bousculés car ils demandent un travail sur le sens, puis ils nous ont permis d'avancer".<sup>10</sup>*

On se prend à rêver que tous les intervenants pensent de même... et alors les étudiants ne remarqueraient plus qu'il manque de concertation entre les formateurs et d'une ligne directrice précise" (Q13). Les critères globaux du projet de formation se substitueraient avantageusement à cette "ligne directrice" encore hiérarchique et trop souvent incarnée dans un maître à penser.

Sachant alors que "penser de même" n'est pas penser la même chose ni, a fortiori, faire la même chose au même moment.

---

<sup>10</sup> se reporter au tableau récapitulatif final pour l'ensemble des items

### III. Les thèmes qui traversent les questionnaires

#### 1. Le groupe devrait parler d'une seule voix

D'abord une remarque à laquelle on pouvait s'attendre, dans la droite ligne de ce que la recherche de l'année dernière avait fait apparaître (cf. Terrain n°1, 1998).

Questionnaire	Réponse à la question : nombre d'étudiants présents	analyse de la case "nombre d'étudiants d'accord avec ce qui est écrit"
Q 1	de 9 à 13	tous les cas utilisés : <b>pas de consensus</b>
Q 2	54	nombre d'accords : 54 - 53 - 45 - 40 - pour la page 1 <i>puis 54 partout : construction d'un consensus</i>
Q 3	11	tous les cas utilisés : <b>pas de consensus</b>
Q 4	9 4 femmes et 5 hommes	2 -3-5 -8-9 sans régularité : <b>pas de consensus</b>
Q5	12	<b>case vide : consensus</b>
Q 6	21	<b>case vide : consensus</b>
Q 7	6	2 -4 -sans régularité : <b>pas de consensus</b>
Q 8	13	13 - 11(page 1) 13 13 : <i>construction d'un consensus</i>
Q 9	9	9 pour page 1 <i>puis vide puis 9 : consensus</i>
Q 10	12	majorité - majorité - 1 - majorité - 2 : ?????
Q 11	10	9 - 10 - 2 page 1 <i>puis vide : construction d'un consensus</i>
Q 12	13	page 1 très détaillée <i>puis case vide : construction d'un consensus</i>
Q 13	17 à 20	<b>case vide, consensus</b>
Q 14	13	<b>case vide, consensus</b>
Q 15	9 sur 10	tous les cas utilisés : <b>pas de consensus</b>
Q 16 et 17	0	(un consensus pour ne pas remplir le questionnaire ?)

Pour seulement 5 groupes (Q 1 - Q 3 - Q4 - Q 7 - Q 15) on peut être certain que, pendant la passation, il ne s'est pas construit un consensus sur ce qu'il faudrait répondre. Pour 4 groupes (Q5 - Q 6- Q 13- Q 14), on peut conclure du fait que la case indiquant le nombre de gens d'accord avec ce qui est écrit est vide, qu'il y a eu volonté de répondre en consensus dès le départ. Avec un doute, tout de même : peut-être (mais cela semble difficile à admettre) que les réponses ne sont pas attribuables à tous les présents mais qu'on a "oublié" de

remplir la case... ? D'autant plus difficile à admettre que pour 5 autres groupes ( Q2 -Q8 -Q9- Q11 - Q 12) on voit se perdre au fil du questionnaire les différenciations, soit pour se fixer sur le nombre total de participants, soit pour adopter la case vide, ce qui pousse bien à assimiler case vide et totalité des participants. Le Q 9 mêlant les deux procédés corrobore encore cette interprétation. Enfin reste le Q 10 où apparaît "la majorité" entrelardée de deux différenciations (donnant la parole à 1 étudiant sur 12 puis à 2 sur 12) et dont on peut dire que la majorité (!) des réponses est imputée à la majorité du groupe sans qu'on sache d'ailleurs jusqu'où monte cette majorité par rapport à la moyenne du groupe... Et puis on apprécie comme indicateur du malin plaisir déjà signalé, le plaisir de brouiller la quantification, la notation "4 femmes et 5 hommes" du Q 4. Pour les questionnaires manquant, on ne peut rien dire, sauf à supposer qu'il y a eu consensus pour ne pas répondre ?

### **11 Répondre la même chose**

Donc, un nombre encore très important de groupes ont mis en actes un allant-de-soi de la formation déjà rencontré l'an dernier selon lequel il faudrait être d'accord quand on travaille ensemble, en groupe (<sup>11</sup>) Qu'on se souvienne d'expressions couramment employées en formation comme "projet commun", "bases communes au projet", "valeurs communes". Le travail en groupe impliquerait de se convaincre mutuellement de ce qu'il faut afficher, répondre, dire à l'extérieur. En somme, quand on pose la même question à tout un groupe, celui-ci devrait faire la preuve que tous ses membres *pensent* la même chose, pour faire front. La réponse (unique) devrait refléter le groupe (cohérent). Alors "le groupe" doit trouver un consensus et (dans le meilleur des cas) n'y arrive pas : "Difficile de se mettre d'accord de façon collective" (Q13) alors que personne ne le demandait !.

---

<sup>11</sup> Cf Vial, M. 1998

Le cocasse est la coexistence dans la formation, de ces lexies avec d'autres qui leur sont pourtant difficilement conciliables : "l'individualisation de la formation", le "projet personnel", la "prise en compte de la singularité du sujet", la "médiation individualisée", "l'accompagnement personnalisé", le "tutorat", le "suivi"... et d'autres encore qui voudraient revendiquer, en fait, l'individu "libre", "autonome", "responsable"... On comprend mal alors comment se concilierait cet individualisme forcené et ce groupal d'une évidente fusion-confusion utérine, sinon par le compromis, la compromission, l'affichage de valeurs qu'on ne vit pas, la mascarade du projet affiché et vite oublié, où répondre n'est plus qu'un processus fabriqué d'annonce...

Pour aller vite, dix groupes sur quinze ont encore fonctionné dans la séance de passation du questionnaire sur cet allant-de-soi du consensus obligatoire, en ne tenant pas compte ni du mémo (annexe 1), ni de la colonne prévue (annexe 2) pour indiquer "le nombre d'étudiants d'accord avec ce qui est écrit", ce qui signifie quand même bien qu'on n'est donc pas obligé d'être tous d'accord avec ce qui est écrit ! Il doit falloir faire appel au traumatisme infantile du "bon groupe, bien soudé, qui s'entend bien, convivial, familial, harmonieux", "la horde primitive" pour comprendre... ou bien appeler la théorie du fonctionnement des groupes ordinaires sur un arrière-fond de "sociabilité syncrétique" qu'il faut bien distinguer de la "sociabilité par interaction" (Bleger, 1996). Cet arrière-fond "d'indifférenciation à l'interaction" ferait de la passation du questionnaire un moment de "routinisation des interactions", ce qui serait le signe "d'une stagnation" et aurait pour "fonction de consolider les clivages, et non pas de préserver les interactions" comme on pourrait le croire. C'est triste, car alors le moment de passation du questionnaire reste pour les étudiants dans la logique du contrôle, et ce que le groupe veut renvoyer n'est qu'une forme déguisée (et polie) de *jugement de valeur*, en place des *avis*<sup>12</sup> qu'on attendait... Mais ce n'est pas tout.

---

<sup>12</sup> sur la différence entre avis et jugement voir Terrain N° 1

## **1,2 Entendre la même chose.**

Il faudrait aussi que le groupe comprenne la même chose puisqu'il est devant les mêmes phrases, les mêmes critères de projet ! Les étudiants en groupe cherchent alors à entendre le même message derrière les mots.

Quelle pauvreté si un livre était réductible à *un* message, à *une* information, à *une* lecture !. Mais quel repos sans doute aussi si l'autre pouvait me dire ce qu'il faut que j'y lise, si le texte était computable en unité de significations claires, univoques, facilement saisissables ! Quel travail en moins, et que de temps gagné pour les loisirs, sans doute !

Mais comme tout texte, les critères du projet des formateurs résistent, ils donnent lieu à des interprétations différentes selon ce que l'on est et ce que l'on sait. Alors, on prend ce qui est l'ordinaire d'un texte : la polysémie, pour un défaut de rédaction. Sous l'emprise de la pensée par objectifs qui se donne comme une technique compréhensible par tous, et victime d'un allant de soi de la logique de contrôle : la clarté, la transparence ; les étudiants revendiquent un texte plus facile à comprendre. Q5, p. 4 : "utiliser un langage et un vocabulaire compréhensible par tout le monde". Que celui qui croit avoir trouvé un tel langage pour parler un projet de formation en une page, le dise ! Non pas que *le souci d'intelligibilité* n'ait pas été celui des rédacteurs de ces critères ! Et comment ! Mais tout simplement parce que pour comprendre des critères de projet, il faut peut-être avoir travaillé leur expression pendant la formation, et qu'en fin de compte, ils ne sont "compris" que quand la formation se termine. Les étudiants le disent aussi : Q7, p.2 "les critères sont progressivement identifiables, au cours de la formation, leur mise en acte est alors repérée" car (Q5 p.2) "la formation nous permet une appropriation de connaissances, variable dans le temps selon chacun". Et donc, presque, on pourrait dire (Q5, p. 3) que "ces critères sont donnés trop au début de la formation mais en fin de formation, chaque mot est questionné grâce aux apports des différentes UE". Et pourtant on sait qu'on doit (et c'est bien d'une éthique de la formation, d'abord, qu'il s'agit) les donner en début de formation mais à condition de ne pas les poser et les oublier : ces critères doivent ensuite *être travaillés*. En ce sens, un critère de projet ne se "donne" jamais, *il se communique* : il engage un travail (Donnadieu dirait de "coopération herméneutique") entre celui qui le connaît déjà et celui qui le découvre.

Il en est de ces critères (et en ce sens ce ne sont pas du tout des objectifs, qui eux au contraire se veulent univoques, ligne droite de la flèche à la cible, trajectoire préétablie, voie tracée), il en est de ces critères globaux comme de certains messages, (conseils, principes, finalités, orientations, visées) dits aux étudiants en début de formation : le formateur sait qu'il doit les dire mais qu'il faudra deux, trois mois de formation et parfois davantage pour que les étudiants les entendent, parce que s'ils entendaient maintenant, tout de suite, ce serait le signe qu'ils sont formés et qu'ils n'ont rien à faire là ! N'empêche qu'il faut le dire pour que démarre la formation, ce travail d'élucidation en continue d'un sens qui se construit au fur et à mesure qu'on avance dans le temps, et non pas d'explication d'un sens déjà là qui se déroulerait comme un parchemin déjà écrit. La formation, telle que ces critères la dessinent, relève davantage de l'écriture que de la lecture.

La "pédagogie du préalable, des prémices, de l'avant", que revendiquent certains étudiants en cours d'année en demandant vertement des "avants la rentrée" ("donnez-nous le référentiel de l'équipe, un vocabulaire, une liste de livres faciles à lire avant la rentrée, une progression dans les documents... Bref, donnez-nous la formation avant la formation !") n'est qu'une variante de cette pédagogie du lire : *la formation n'est pas, dans ce Département, le déchiffrement d'un texte déjà écrit que les formateurs posséderaient par devers soi, jalousement caché, transmis bout par bout (en progression du simple jusqu'au difficile : au fait, comment fait-on pour savoir à la place de l'autre ce qui pour lui est simple ?) : cette formation n'est pas la transmission d'un savoir didactisé.*

La formation se construit entre formés et formateurs. Ainsi, ce n'est pas (ou ce n'est pas seulement, car comment pourrait-il en être autrement ? Existe-t-il une langue qui ne soit pas spécifique pour parler de choses spécifiques ? Quel est ce fantasme de l'espéranto, une langue "français standard" ?? ?) ce n'est pas parce que "les critères sont énoncés dans une langue académique, spécifique que les étudiants ne peuvent les comprendre en début de formation" (Q8), c'est parce qu'ils n'ont de sens qu'utilisés pendant la formation, que c'est la formation qui leur donne sens et qu'ainsi ils donnent sens à la formation. D'accord : c'est un peu difficile, la récursivité...

Ces critères globaux de projet ne *disent* pas la formation et ce qu'elle sera, ils permettent de chercher ensemble à comprendre ce que la formation

construit : ils ne sont donc pas normatifs, ils ne donnent pas ce qu'on va faire, ils aident à comprendre et à s'entendre sur ce qui se fait. Ils ne sont pas *le* sens de la formation mais ses visées. Mais à condition de ne plus confondre les visées d'un projet avec la décision, l'imposition de viser une cible à atteindre : l'orientation est une direction possible (ou un ensemble de directions possibles, dans le cas—comme ici— de la pluriréférence) et non pas un objet ciblé visé au bout du canon. *Relativiser la pensée par objectifs n'est pas encore un combat d'arrière garde.*

En somme faut-il en croire le groupe 8 qui dit : "Il ne faut rien changer au libellé mais ces critères nécessitent une explicitation" ? Le mot explicitation n'est sans doute pas le meilleur mais je crois effectivement que si on changeait le libellé de ces critères ce serait parce que les visées (les valeurs, l'éthique, la politique) du projet auraient changées (dans les actes de la formation) mais que ce ne peut pas être pour rendre leur "vocabulaire" plus facilement compréhensible. En revanche, ces critères dont l'expression est la moins pire que les formateurs ait pu trouver à ce jour, nécessitent un travail de construction entre formés et formateurs : c'est le rôle des séances de régulation. *Et ce que ces groupes disent, c'est que ce travail n'a pas été fait avec eux* : "ne serait-il pas pertinent d'améliorer la lisibilité et la clarté des définitions des critères ?" (Q13).

D'ailleurs le même groupe (Q8) ajoute : "au lieu d'être reçu par la poste, comme une publicité, ces critères auraient nécessité une remise en main propre au groupe et avec une explication" Oui, ces critères doivent être parlés et non pas expédiés. Et on voit bien que les étudiants se sont rendus compte de l'essentiel : ces critères sont pour la communication, ils n'existent pas en soi, ils ne sont pas une annonce publicitaire, ils ne décrivent pas la formation : ils exigent un travail dans la formation. Ils ont la valeur que les gens leur "donnent".

## **2 Les problématiques à travailler**

Quatre ou cinq thèmes apparaissent ensuite comme des points douloureux pour les étudiants, en lien avec ces critères de projet : éducation - professionnalisation - multiréférentialisation ou pluriréférences - alternance - transfert. Et je crois qu'on ne peut continuer à ne pas entendre que les étudiants là aussi expriment une impossibilité : celle de les transformer en *problématiques* constructives, professionnelles, ce pour quoi les formateurs peuvent les aider. Car si "La formation ouvre la porte à la déstabilisation, à la rupture, à des remises en question qui conduisent l'étudiant à travailler sur soi, or ce critère n'apparaît pas" (Q14) la solution n'est pas que ce critère apparaisse mais qu'il soit pris en considération par les formateurs. Un travail dans l'équipe des formateurs à propos des cinq thèmes suivants paraît utile.

### **21 L'éducation et la professionnalisation**

Il est inquiétant que des étudiants en fin de formation puissent dire : "Les critères font apparaître le champ de l'éducation comme champ unique de référence or il y a d'autres champs sociaux d'intervention" (Q14). On peut y entendre qu'ils oublient ou ignorent qu'ils se sont inscrits en Sciences de l'éducation et pas ailleurs. On peut entendre aussi que l'éducation n'est par eux toujours pas comprise comme un projet activé dans diverses pratiques sociales mais qu'elle est réduite à un champ ne concernant que quelques pratiques sociales. De là une difficulté certaine que doivent avoir ces étudiants pour appréhender la notion de posture et surtout si elle est couplée avec les notions "d'éducateur" ou l'adjectif "éducatif", "formateur" et l'adjectif "formatrice"... On peut craindre nombre de confusions qui empêchent de poser et de jouer d'une problématique fondamentale, qui fonde notre discipline et notre travail.

Et ceci est lié à la visée de professionnalisation. Nous annonçons une formation professionnelle (et même la filière A, dite classique n'y échappe pas : elle est orientée par la mission de professionnaliser des chercheurs, en fin de compte). Mais ce terme est-il travaillé avec les étudiants ? Peuvent-ils comprendre que la professionnalisation est ici un processus du sujet en tant que professionnel. Un sujet qui toute sa carrière durant travaille à s'assouplir pour être "performant" disent les uns, "adaptable" disent les autres, pour jouer

des structures et éviter autant que faire se peut, d'en être le jouet, disent enfin d'autres. Que donc, professionnalisation ne veut pas dire acquérir une maîtrise spécialisée, une expertise vendable sur le marché de l'emploi, demain, tout de suite : "pas de qualification professionnelle à la clé" (Q10) mais un travail sur les possibles postures, les politiques, les démarches, les outils et les concepts (comme ceux de régulations) susceptibles de former un professionnel à la fois plastique et en évolution permanente... Et que donc on ne peut, comme le demande un étudiant, "ajouter un critère concernant le champ économique (efficacité et efficacité)" (Q10), car le projet des formateurs a été orienté au plus près du marché de l'emploi par la formule "en pertinence avec le contexte social"... Du moins, il le semble. Encore faudrait-il en débattre et travailler ce critère sur "l'élaboration et la régulation de projets de développement personnel toujours en pertinence avec le contexte social" que les étudiants estiment "n'être pas mis en actes" (Q8).

## **2,2 La pluriréférence ?**

De même, l'idée d'une formation à références plurielles, comportant des savoirs hétérogènes, des intervenants divers, des étudiants issus d'univers différents, où se privilégient les interactions, les divergences de points de vue et donc où se travaille en permanence la capacité de synthèse, communément appelée "multiréférentialité", ne semble pas facile aux étudiants et il faudrait s'en inquiéter.

Ne parlons pas des effets de la pluriréférence : "la multiréférentialité entraîne une perte de repères, une déstabilisation" (Q14), il faut l'entendre en cours de formation, on sait que cette déstabilisation se calme et crée de la prise de distance. C'est simplement (si on peut dire) l'accompagnement, le suivi de cette remise en cause qu'il importe de réfléchir. Et puis faire comprendre que la pluriréférence admet en son sein aussi des partisans de la monoréférence, à condition que ceux-ci n'aient pas ensuite le pouvoir d'empêcher les étudiants de "s'ouvrir" : "le critère de multiréférentialité est une ouverture certaine sur différents champs de réflexion à condition qu'il soit accepté par les enseignants qui permettront alors vraiment aux étudiants d'être auteurs" (Q12).

Plus important ici est que :

- d'abord il n'y a pas assez de diversité : "trop de références aux mêmes écoles" (Q15) et "la multiréférentialité nous a paru faire défaut dans l'UE Apprentissage" (Q7). Elle repose trop sur les professionnels intervenants : "malgré la multiréférentialité affichée, nous avons le sentiment que la formation nous propose un langage commun à tous les enseignants. Heureusement que des intervenants extérieurs nous apportent un autre regard, une bouffée d'air. Mais ces interventions nous paraissent trop peu nombreuses" (Q6) et : "les références aux mêmes auteurs sont tellement nombreuses qu'on se demande où est la multiréférentialité. Mais rien ne nous empêche d'aller questionner d'autres champs" (Q5), certes mais les étudiants le font-ils ?

- ensuite si les intervenants sont diversifiés, cela ne crée pas forcément de la pluriréférence : "Nous n'avons pas identifié la multiréférentialité dans la diversité des intervenants. La multiplicité des intervenants ne garantit pas l'hétérogénéité des points de vue" (Q11), soit parce que les intervenants d'horizons divers se réfèrent en fait aux mêmes conceptualisations, soit que leur diversité n'est que le signe d'une externalité qui les rend hors champ : "ne pas sacrifier la qualité des interventions à la pluralité des points de vue : les intervenants ne sont pas tous pas partie prenante de la formation et leurs interventions sont parfois en dehors des objectifs du diplôme" (Q10). Voilà qui n'est pas facile... à gérer : "la multiréférentialité doit rester une visée et ne pas se réduire à la programmation d'intervenants d'horizons différents" (Q4).

### **2,3 L'alternance ?**

Autre mot à la mode et dont on pourrait croire qu'alors il n'est pas nécessaire d'en parler, sauf pour la célébrer : "l'alternance permet la reliance, la distanciation, une triangulation entre théorie, expérience et pratique. Elle permet de se distancier" (Q5).

Et pourtant : "certains vivent réellement l'alternance et d'autres ne la ressentent pas" (Q11) et "la formation n'est pas forcément en alternance pour les salariés" (Q4) ce qui paraît fort étonnant !

De même : "de plus en plus de personnes dans la formation n'ont pas d'activité professionnelle en parallèle. De plus les professionnels suivant ce cursus n'ont pas l'impression de suivre une formation par alternance". (Q10)

Bref, "que met-on véritablement comme réalité sous le terme d'alternance ?" (Q2)... Voilà une bonne question !

#### **2,4 Les transferts ?**

Cette notion aussi mérite un travail avec les étudiants et pas seulement dans l'UE Apprentissage de licence. D'abord parce que "les transferts d'apprentissage ne sont pas liés exclusivement à la diversité des intervenants, c'est transversal aux différents critères" (Q11).

Ensuite, si "la notion de transfert d'apprentissage nous semble insuffisamment développée car notre expérience professionnelle nous sert de base et d'appui pour cette formation. Nous faisons également référence à notre vécu individuel et professionnel à nos expériences" (Q7) alors on a construit une conception du transfert tournée vers la récupération du passé et pas sur l'anticipation...

Enfin, "Cette formation orientée vers l'apprentissage, le questionnement, la remise en cause (et ce ne serait pas le cas pour une formation centrée sur le contenu) nous donne une certaine culture qui n'est pas celle du terrain, ce qui nous met en décalage. Notre mission n'est pas facile et même si elle nous apporte, c'est à nous de nous y "coltiner" sur le terrain. La grande question que nous vivons est comment faire passer cette culture et notre idée de la pratique dans la réalité des pratiques sociales ? Comment travailler davantage là-dessus ? " (Q14), effectivement comment ?

## IV Faire exister la régulation de la formation

Les séances de régulation ont été instaurées dans tous les diplômes, officiellement depuis la rentrée 98/99. Comment alors entendre : "Travail de présentation/explication détaillée des critères en début d'année pour une meilleure intégration de ceux-ci" (Q3) et "Ce n'est pas nécessaire de transformer le libellé des critères mais ils pourraient être plus amplement explicités en cours de formation (en régulation) afin d'en faciliter l'appropriation" (Q15) demandé comme une transformation à effectuer (p.4) ? Il semblait évident que les séances de régulation servaient à ce travail et pourtant : "On devrait travailler les critères en régulation de la formation. On nous demande d'y répondre et de donner notre avis en fin de formation. Il serait plus intéressant d'y travailler en régulation de la formation. il serait souhaitable de prévoir des demi-journées pour cela" (Q11)... parce que ce n'est pas fait ???

Et : "Les temps de régulation de la formation peuvent-ils être mis à profit pour faire vivre ces critères, les raccrocher à notre contexte professionnel ?" (Q7). Et bien oui, les séances de régulations jouent ce rôle, car "Les critères nous entraînent avant tout vers un questionnement de nos pratiques" (Q7) puisqu'on est dans une formation à visée de professionnalisation... Autre chose est d'entendre que "les régulation dans les UE ont eu lieu souvent trop tardivement pour que nous en tirions bénéfice" (Q10).

Que faire dans ces séances de régulation de la formation ? Les étudiants font des propositions qui indiquent que ce qui avait été décidé dans l'équipe des formateurs n'est toujours pas fait ou pas entendu : "le changement devrait porter sur des temps de réflexion/discussion autour de ces critères dans le rapport étudiants/institution comme prévu initialement dans le livret et demandé par les étudiants" (Q4).

On peut aussi, dans ces séances

- "faciliter la compréhension de ces critères et leur identification
- Faire établir des critères par les étudiants en fin d'année pour la promotion suivante
- Inclure dans les critères le projet professionnel pour négocier le rapport entre ces critères de l'équipe et le projet professionnel des étudiants" (Q3, p4), "

- Travailler aussi "la mise en liens entre le théorique et les pratiques" (Q13) "un débat de fond régulier sur les thèmes fondamentaux de notre diplôme, un peu une "clinique des références théoriques" qui nous manque pour problématiser nous-mêmes" (Q14)  
ou "la transmission frontale majoritairement employée" et qui "ne favorise pas l'appropriation au contraire du travail en groupe" (Q2),
- "les différences notables dans le rapport transmission/appropriation selon les modules" (Q2),
- "le relatif manque de cohérence et de mises en liens entre les différentes interventions intra module" (Q2),
- savoir ce que veut dire "les contenus d'enseignement de la méthodologie ne sont pas appropriés à une préparation à la recherche dans le cadre d'une maîtrise" (Q10)
- ou : "pas d'apport théorique supplémentaire en maîtrise. Nécessité de faire sans cesse appel aux connaissances acquises en licence pour faire des liens entre les UE" (Q10)
- prendre en considération le passé professionnel des étudiants, ce qui permettrait de "favoriser l'expression de chacun et de construire les apports théoriques à partir de cette expression" (Q 4) et d'utiliser "les expériences personnelles de travail pour faire travailler les étudiants, valoriser leurs errances et les commenter, apprendre à gérer des situations professionnelles, dans une approche constructiviste" (Q14), ce qui est une bonne définition de la régulation des stages.
- discuter de "la nécessité de créer une bibliothèque de section à Aix" (Q2)
- et de la nécessité d'un "contrat de stages" personnalisé qui permettrait de "choisir un ou plusieurs lieux de stages en fonction du projet de l'étudiant" (Q11)
- expliquer la semestrialisation, parce qu'elle entraîne "un manque de temps pour assimiler les notions, un manque de mise en lien par l'étudiant entre certaines UE pourtant complémentaires" (Q2) bien qu'elle soit aussi "profitable car elle évite une surcharge de travail en fin d'année " (Q2).
- et bien sûr poser la sempiternelle question des validations, dans la logique de contrôle des acquisitions des UE , puisqu'il y aurait "contradiction entre discours et actes dans les modalités de contrôle"

(Q2) et que "dans le projet des formateurs aucune place n'est faite aux validations" (Q1) et que " on discutait encore des critères de validation lors des derniers cours" (Q10). sans parler de "les modalités d'évaluation qui ont été modifiées par rapport au contrat initial" (Q12).

Bref, palier le "manque d'accompagnement" (Q15) : l'un des rôles des séances de régulation de la formation..

On éviterait peut-être ainsi que reviennent des questionnaires visiblement bâclés, presque vides (Q9 - Q12 et notamment sur la page 4 où les étudiants avaient le plus la possibilité d'intervenir, de faire preuve qu'ils sont activement engagés dans la formation, qu'ils sont des acteurs de la formation (sans oser rêver de les voir (co-)auteurs) et qu'ils ne sont pas des vases remplis, des estomacs repus, gavés, passifs, ou au contraire des externes désengagés sur qui la formation est passée comme l'eau sur les plumes d'un canard, des indemnes, à l'abri dans leur bulle ; l'occasion donc de montrer qu'ils ne sont pas des clients, des consommateurs qui prennent dans la formation ce qui les confortent, ce qui les rend encore plus certains d'avoir raison, des dogmatiques, droits dans leur bottes et rigides). Tous, ou presque, parlent de remise en cause, de questionnement professionnel, comment entendre alors que "les critères n'ont pas véritablement retenu l'attention des étudiants" (Q4) ? Ce ne peut pas être "l'aspect formalisé des critères" (idem) (leur libellé à la fois spécialisé et polysémique) qui en soit la seule raison : où sont passées les séances de régulation ???

Alors en lieu et place de parler sur les critères et avec les critères, par exemple, de la pertinence de la formation à l'élaboration de leur projet professionnel, les questionnaires sont remplis soit, justement d'un "non" triomphant sur une page vide (p.4 Q9, Q12, Q6), soit de la description du ressenti des étudiants dans la formation : (Q7 page 3 doublée d'une autre page 3, questionnaire d'ailleurs rédigé par 6 étudiants sur une trentaine d'inscrits dans ce diplôme —où sont passés les autres !??) : "cette formation nous a questionnés, avec des doutes, une confusion dans un premier temps et une volonté de compréhension. Le lien s'est établi en se référant à la pratique quotidienne. L'intérêt principal s'est situé dans les approches diverses (...) nous avons ressentis un blocage au départ puis ensuite nous avons avancé avec la prise de distance qui a provoqué un dynamisme (...)" (Q 7).

Un récit. un conte de style merveilleux sur l'identification vécue du modèle de la formation : "Il était une fois une formation universitaire professionnalisée en partenariat avec.... Alors soudain la rencontre avec le dragon (on en profite pour dire qu'on n'a pas été *satisfait* de telle UE ou de tel enseignant : on ne débarrasse pas facilement du plaisir de juger l'autre...) mais la prise de distance est arrivée et puis enfin dénouement... Heureux !". Une narration dont sans doute il ne faut pas simplement regretter qu'elle ne soit que convenue, le reflet d'une langue de bois acquise, et dont on joue pour voir "si ça marche". On a fait des gammes, on s'essaye maintenant à interpréter un morceau : "notre histoire", pour entendre les couacs peut-être, et chercher une ultime approbation : "on se quitte bons amis". La fonction symbolique de telles productions est à prendre au sérieux et plus qu'on ne croit. Mais ce ne sont pas des évaluations parce que justement il n'y a pas travail du critère. Mais ce travail du critère, c'est (en particulier) dans les séances de régulation qu'il s'étaye, voire qu'il s'apprend...car on sait bien que toute évaluation qui ne se réduit pas à la logique de contrôle est aussi une formation à l'évaluation.

Les séances de régulation éviteraient aussi que la mise en actes des critères de la formation soit à l'évidence l'affaire des formateurs : "Les critères sont identifiables mais pas mis en actes systématiquement" (Q2), cela dépend de l'implication des intervenants, les critères n'étant pas toujours identifiables et souvent peu mis en acte dans la formation" (Q10). Certes, tous les formateurs ne tiennent pas autant aux critères, mais si on parlait alors aussi de "l'implication" des étudiants ? Les étudiants ont tendance à faire comme si les critères de ce projet de formation appartenaient aux formateurs seulement et donc devaient être réalisés par eux seuls. Il incombe aux intervenants et notamment dans les séances de régulation de faire comprendre qu'un projet ne s'impose pas que les étudiants n'en sont pas l'objet *mais les acteurs*. Aucune réflexion des étudiants ne permet de supposer qu'ils le soupçonnent. Ils se calent encore une fois dans le rôle passif de "celui-qu'on-transforme". Ceci est en lien avec le trop peu de transformations proposées (jusqu'à l'absence de toute proposition) par les étudiants sur les critères (Q4, Q5, Q6, Q8, Q9, Q12).

## **V. Récapitulations**

### **1/ Les questions méthodologiques**

*---> Faut-il décider d'un ordre et d'un nombre de séances de régulation et d'un programme ?*

*--> Faut-il insister pour obtenir une quantification des accords dans les réponses ?*

*---> Faut-il déplacer la date de passation ?*

*--->Faut-il uniformiser les modalités de passation ?*

*--->Faut-il imposer la passation à tous les étudiants ?*

*--> Faut-il avoir des journées de discussion entre formateurs ?Supervisées par Qui ?*

### **2/ Les questions de problématiques**

1 Quelles stratégies peut-on mettre en place pour éviter le consensus forcé, pour éviter que les groupes d'étudiants croient qu'ils devraient parler d'une seule voix et répondre la même chose au questionnaire ?

2 Quelles stratégies peut-on mettre en place, pour éviter que les groupes d'étudiants croient qu'ils devraient entendre la même chose dans les critères globaux distribués ?

3 Faut-il des réunions dans l'équipe pour travailler les 5 thèmes "douloureux" : éducation - professionnalisation - alternance- pluriférences - transferts ?

4 Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée d'éducation ?

5 Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de professionnalisation ?

6 Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de pluriréférence ?

7 Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée d'alternance ?

8 Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de transfert ?

9 Dans les séances de régulation peut-on acquiescer à certaines propositions faites par les étudiants? Lesquelles ?

### 3/ Le tableau récapitulatif des réponses obtenues et leur interprétation

Reprise de tous les items, y compris les idées redondantes non citées dans le texte.

Certains items contenant deux idées ont été coupés et utilisés deux fois, la partie non prise en compte est entre parenthèses (et en non-gras)

item	critère - commentaire	groupe	nomb re
<p>"Ces critères posent le cadre et formalisent les visées de la formation - Ils ont permis et nourri un questionnement sur nos pratiques professionnelles, ce qui nous a dynamisé et a permis un travail de distanciation - Ils nous ont servi de référence dans nos processus d'évaluation et d'auto-évaluation - pour pouvoir mettre en mots nos maux - pour repérer dans nos pratiques des modèles et pouvoir les nommer - Ils ont apporté une confiance en nous dans la recherche d'emploi et une légitimité de nos projets - Ils nous ont confortés dans le choix d'une "pédagogie de projet" -L'existence de ces critères nous a tout d'abord bousculés car ils</p>	I. Utilité des critères	Q 15	9/9
	1/ faciliter la formation		9/9
			7/9
			7/9
	parler des critères, c'est parler de la formation		2/9
			3/9
			5/9
			7/9

<p>bousculés car ils demandent un travail sur le sens, puis ils nous ont permis d'avancer".</p> <p>-----</p>			5/9
<p>"Les critères nous entraînent avant tout vers un questionnement de nos pratiques"</p> <p>-----</p>		Q7	4/6
<p>"Les critères permettent de prendre du recul par rapport au terrain professionnel, de construire des modèles théoriques, de maîtriser certains concepts, d'entrer dans une dynamique de projet"</p> <p>-----</p>		Q9	?
<p>"Les critères permettent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de modifier nos représentations en comblant nos carences de culture</li> <li>- l'appropriation de connaissances à travers les lectures</li> <li>-un travail de réflexion dynamisant, de mise en mouvement</li> <li>- d'acquérir des savoirs au service de la problématisation pour l'élaboration et la régulation de projets</li> <li>- de prendre du recul par rapport à la pratique professionnelle : destabilisation / reconstruction</li> </ul>	<p>en place de parler le projet, on parle son processus de changement (métacognition assimilée à projet)</p>	Q1	2/13
	<p>reconstruction d'une trajectoire</p>		6/13
			6/13
			7/13
			8/13



<p><b>"l'appropriation ne peut se faire que dans la durée et varie selon les processus individuels"</b> -----  <b>"la formation nous permet une appropriation de connaissances, variable dans le temps selon chacun".</b> -----          "(ces critères sont donnés trop au début de la formation mais )  <b>en fin de formation, chaque mot est questionné grâce aux apports des différentes UE"</b> -----  <b>"Notion de temps importante pour instaurer un processus d'appropriation"</b></p>		<p>Q 4</p> <p>Q 6</p> <p>Q5</p> <p>Q 14</p>	<p>9/9</p> <p>?</p> <p>?</p> <p>?</p>
<p><b>"les critères sont énoncés dans une langue académique, spécifique que les étudiants ne peuvent les comprendre en début de formation"</b> -----  <b>"utiliser un langage et un vocabulaire compréhensible par tout le monde"</b> -----  <b>ne serait-il pas pertinent d'améliorer la lisibilité et la clarté des définitions des critères ?"</b> -----          ("Il ne faut rien changer au libellé mais)</p>	<p><b>2/ Les critères, outils de communication</b> -----          La langue des critères</p> <p>de l'opacité à l'explicitation :</p> <p>la nécessité des séances de régulation</p>	<p>Q 8</p> <p>Q 5</p> <p>Q 13</p>	<p>13/13</p> <p>?</p> <p>?</p>

<p>"ces critères nécessitent une explicitation"</p> <p>-----</p> <p>"au lieu d'être reçu par la poste, comme une publicité, ces critères auraient nécessité une remise en main propre au groupe et avec une explication"</p>		Q 8	13/13
		Q8	13/13
<p>"Il ne faut rien changer au libellé"</p> <p>-----</p> <p>"Ce n'est pas nécessaire de transformer le libellé des critères"</p> <p>-----</p> <p>aucun changement ni modification à proposer"</p> <p>-----</p>	<p>Donc ne pas changer les critères, les travailler</p>	Q8	13/13
		Q 15	7/9
		Q 6	?
<p>"Travail de présentation/explication détaillée des critères en début d'année pour une meilleure intégration de ceux-ci"</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p><b>3/ Utilité des séances de régulation :</b></p>		
<p>-----</p> <p>Ce n'est pas nécessaire de transformer le libellé des critères mais ils pourraient être plus amplement explicités en cours de formation (en régulation) afin d'en faciliter l'appropriation"</p> <p>-----</p>	<p>communication sur le modèle de la formation, par le relais des critères</p>	Q 3	11/11
<p>-----</p> <p>"On devrait travailler les critères en régulation de la formation. On nous demande d'y répondre et de donner notre avis en fin de formation. Il serait plus intéressant d'y travailler en</p>		Q 15	7/9



<p>demande où est la multiréférentialité mais)  <b>rien ne nous empêche d'aller questionner d'autres champs"</b>          -----  <b>"la multiréférentialité doit rester une visée</b>          (et ne pas se réduire à la programmation d'intervenants d'horizons différents")</p>	<p>qui demande de l'initiative de la part des étudiants</p>	<p>Q5</p> <p>Q4</p>	<p>?</p> <p>9/9</p>
<p><b>"la multiréférentialité entraîne une perte de repères, une déstabilisation"</b>          -----          ("le critère de multiréférentialité est une ouverture certaine sur différents champs de réflexion)  <b>à condition qu'il soit accepté par les enseignants qui permettront alors vraiment aux étudiants d'être auteurs"</b>          -----  <b>"trop de références aux mêmes écoles"</b>          -----  <b>"les références aux mêmes auteurs sont tellement nombreuses qu'on se demande où est la multiréférentialité</b>          (Mais rien ne nous empêche d'aller questionner d'autres champs")    <b>"la mutiréférentialité nous a paru faire défaut dans l'UE Apprentissage"</b>    <b>"malgré la multiréférentialité affichée, nous avons le sentiment que la</b></p>	<p>la pluriréférence : un accélérateur d'apprentissages perturbant</p> <p>-----</p> <p>la pluriréférence demande aux formateurs de "lâcher prise", de permettre l'autorisation</p> <p>-----</p> <p><b>2/ à rendre plus visible</b></p> <p>la pluriréférence n'est pas toujours visible</p>	<p>Q 14</p> <p>Q 12</p> <p>Q 15</p> <p>Q 5</p> <p>Q 7</p>	<p>?</p> <p>?</p> <p>2/9</p> <p>?</p> <p>2/6</p>

<p><b>formation nous propose un langage commun à tous les enseignants. "Heureusement que des intervenants extérieurs nous apportent un autre regard, une bouffée d'air" Mais ces interventions nous paraissent trop peu nombreuses"</b></p> <p>-----  <b>"ne pas sacrifier la qualité des interventions à la pluralité des points de vue : les intervenants ne sont pas tous pas partie prenante de la formation et leurs interventions sont parfois en dehors des objectifs du diplôme"</b></p> <p><b>"Nous n'avons pas identifié la multiréférentialité dans la diversité des intervenants. La multiplicité des intervenants ne garantit pas l'hétérogénéité des points de vue"</b></p> <p>("la multiréférentialité doit rester une visée et )  <b>ne pas se réduire à la programmation d'intervenants d'horizons différents"</b></p>		Q 6	?
		Q 6	?
	----- la pluriférence repose sur les intervenants extérieurs	Q 6	?
	La diversité de ces intervenants n'assure pas toujours la qualité	Q 10	12/12
		Q 11	2/10
	Q 4	9/9	

	<b>IV. Points à expliciter</b>		
"Les critères font apparaître le champ de l'éducation comme champ unique de référence or il y a d'autres champs sociaux d'intervention"	----- Flous autour de la discipline SdE : <b>1/ le projet d'éducation</b> et les pratiques sociales	Q 14	?
----- "pas de qualification professionnelle à la clé"	----- - formation universitaire et qualification : la	Q 10	11/12
"ajouter un critère concernant le champ économique (efficience et efficacité"	<b>professionnalisati</b> on n'est pas la professionnalisé	Q 10	1/12
----- "l'alternance permet la reliance, la distanciation, une triangulation entre théorie, expérience et pratique. Elle permet de se distancier"	----- <b>2/ l'alternance :</b> une mise en liens	Q 5	?
----- "certains vivent réellement l'alternance et d'autres ne la ressentent pas"			
----- " nous vivons l'alternance dans la problématisation de nos expériences successives"	pas toujours visible	Q 11	?
----- "que met-on véritablement comme réalité sous le terme d'alternance ?"	une problématique	Q 7	4/6
----- "la formation n'est pas forcément en alternance pour les salariés (décalage entre poste occupé, formation et visée individuelle)"	un objet à théoriser	Q 2	54/54



<p>le critère sur "l'élaboration et la régulation de projets de développement personnel toujours en pertinence avec le contexte social n'est pas mis en actes"</p> <p>-----</p> <p>Cette formation orientée vers l'apprentissage, le questionnement, la remise en cause (et ce ne serait pas le cas pour une formation centrée sur le contenu) <b>nous donne une certaine culture qui n'est pas celle du terrain, ce qui nous met en décalage. Notre mission n'est pas facile et même si elle nous apporte, c'est à nous de nous y "coltiner" sur le terrain. La grande question que nous vivons est comment faire passer cette culture et notre idée de la pratique dans la réalité des pratiques sociales ? Comment travailler davantage là- dessus ? "</b></p> <p>-----</p> <p>"(Inclure dans les critères, le projet professionnel pour) <b>négoier le rapport entre ces critères de l'équipe et le projet professionnel des étudiants"</b></p> <p><b>"méconnaissance de la part des formateurs du cursus professionnel ou de son absence"</b></p> <p>-----</p>	<p><b>V. La communication formateurs/ étudiants</b></p> <p><b>1/ L'accompagnement du projet de l'étudiant</b></p> <p>la facilitation des transferts</p> <p>prendre en considération le passé professionnel des étudiants</p>	<p>Q 8</p> <p>Q 14</p> <p>Q 3</p> <p>Q 2</p>	<p>2/13</p> <p>?</p> <p>8/11</p> <p>40/54</p>
---	--	--	---

<p><b>"favoriser l'expression de chacun et de construire les apports théoriques à partir de cette expression"</b></p>		Q 4	8/9
<p><b>"utiliser les expériences personnelles de travail pour faire travailler les étudiants, valoriser leurs errances et les commenter, apprendre à gérer des situations professionnelles, dans une approche constructiviste"</b></p>	<p>faire avec ce qu'ils disent</p>	Q 14	?
<p><b>"laisser la possibilité de choisir un ou plusieurs lieux de stages en fonction du projet de l'étudiant"</b></p>	<p>et avec ce qu'ils font, notamment en stage</p>		
<p><b>palier le "manque d'accompagnement"</b></p>		Q 11	?
<p><b>"les critères n'ont pas véritablement retenu l'attention des étudiants"</b></p>		Q 15	3/9
<p><b>"Les critères sont identifiables mais pas mis en actes systématiquement"</b></p>		Q 4	5/9
<p><b>"les différences notables dans le rapport transmission / appropriation selon les modules"</b></p>	<p>l'affichage des critères ne suffit pas</p>	Q 2	54/54
<p><b>"cela dépend de l'implication des intervenants, les critères n'étant pas toujours identifiables et souvent peu mis en acte dans la formation"</b></p>		Q 2	54/54
		Q 10	10/12

	<b>2/ Des thèmes pour les séances de régulation</b>		
<b>'il manque de concertation entre les formateurs et d'une ligne directrice précise (effet patchwork déstabilisant)'</b>	<b>2,1/Travailler les critères, travailler les liens</b>	Q 13	?
<b>"faciliter la compréhension de ces critères et leur identification</b>		Q3	11/11
<b>"un soutien pour identifier des indicateurs est-il envisageable ?"</b>		Q 7	4/6
<b>"Faire établir des critères par les étudiants en fin d'année pour la promotion suivante</b>		Q 3	11/11
<b>"Travailler "la mise en liens entre le théorique et les pratiques"</b>		Q 13	?
<b>"la mise en liens transdisciplinaire n'est pas faite"</b>		Q 2	54/54
<b>"un débat de fond régulier sur les thèmes fondamentaux de notre diplôme, un peu une "clinique des références théoriques" qui nous manque pour problématiser nous-mêmes"</b>		Q 14	?
<b>"le relatif manque de cohérence et de mises en liens entre les différentes interventions intra</b>			

<p><b>module"</b></p> <p>"(pas d'apport théorique supplémentaire en maîtrise.)  <b>Nécessité de faire sans cesse appel aux connaissances acquises en licence pour faire des liens entre les UE"</b></p>		Q 2	54/54
<p>-----</p> <p><b>"les contenus d'enseignement de la méthodologie ne sont pas appropriés à une préparation à la recherche dans le cadre d'une maîtrise"</b></p>		Q 10	12/12
<p><b>"l'approche des méthodes de recherche nous est apparue délicate : le corpus de texte en début de formation est peu porteur  - le nombre d'heures pour chaque méthode n'est pas pertinent"</b></p>	<p><b>2,2/ Transmettre de l'information</b>  aux responsables de modules et / ou du diplôme</p>	Q 10	majorité /12
<p><b>"pas d'apport théorique supplémentaire en maîtrise. (Nécessité de faire sans cesse appel aux connaissances acquises en licence pour faire des liens entre les UE")</b></p>	chercher à comprendre	Q 7	4/6
<p>-----</p> <p><b>"contradiction entre discours et actes dans les modalités de contrôle"</b></p> <p><b>"dans le projet des formateurs aucune place n'est faite aux validations"</b></p>		Q 10	12/12
<p><b>"on discutait encore des critères de validation lors des derniers cours"</b></p>	<p>-----</p> <p><b>2,3/ Poser la sempiternelle question des validations, dans la logique de</b></p>	Q 2	54/54



## VI Bibliographie

- Barel, Y., & Mitchanchey, N., "Quelques idées sur paradoxe et pédagogie", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Matrice Andsha, 1990, pp.244/246
- Bleger, M. "Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions", Kaës, R., *L'institution et les institutions*, Paris : Dunod, 1996
- Donnadieu, B. *La formation par alternance, coopération herméneutique*, Aix-en-Provence : En question Titre 1, 1998
- Vial, M. (sous la direc. de) *Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? , rapport de recherche*, Aix-en-Provence : En question, Terrain n°1, 1998
- Vial, M. "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, 1998, pp. 69/93

## **VII ANNEXES**

### **Annexe 1**

**1 le mémo distribué à tous les étudiants**

**2 le questionnaire collectif**

**Mémo pour suivre la discussion**  
**Participation des étudiants du Département**  
**des Sciences de l'éducation à l'évaluation de leur cursus - 1998/99**

---

**Le projet des formateurs :**

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

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

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

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

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

mémo suite

**1. Ces critères sont-ils identifiables, ont-ils été mis en actes dans la formation ? avec quelles hiérarchies ? et avec quels indicateurs ?**

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

**3. Faut-il transformer le libellé des critères ?** Comment libeller les critères pour qu'ils soient un reflet fidèle de la formation et pour qu'ils facilitent *l'intelligibilité de la formation* ? Proposez des changements, des différences, des modifications, des variations mais dites *en fonction de quoi*. Supprimer un critère entier ? Leur ajouter quoi ? Leur ôter quoi ?

Travailler l'ensemble des critères à chaque question

Compter combien d'étudiants sont d'accord avec ce qui est écrit sur le questionnaire collectif

## Participation des étudiants du Département des Sciences de l'éducation à l'évaluation de leur cursus - 1998/99

---

### Réponses du groupe : .....

Nombre d'étudiants présents : .....

#### **Le projet des formateurs :**

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

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

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

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

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

**1. Ces critères sont-ils identifiables, ont-ils été mis en actes dans la formation ? avec quelles hiérarchies ? et avec quels indicateurs ?**

avis -remarques	nombre
<hr/>	d'étudiants d'accord avec ce qui est écrit en face <hr/>

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

avis -remarques <hr/>	nombre d'étudiants d'accord avec ce qui est écrit en face <hr/>
--------------------------	--

**3. Faut-il transformer le libellé des critères ?** Comment libeller les critères pour qu'ils soient un reflet fidèle de la formation et pour qu'ils facilitent *l'intelligibilité de la formation* ? Proposez des changements, des différences, des modifications, des variations mais dites *en fonction de quoi*. Supprimer un critère entier ? Leur ajouter quoi ? Leur ôter quoi ?

avis -remarques <hr/>	nombre d'étudiants d'accord avec ce qui est écrit en face <hr/>
--------------------------	--

merci de votre collaboration

## **Annexe 2**

### **La quantification des réponses : vers la mise à jour du référentiel des étudiants**

Il fallait obtenir des grandeurs à tous les items. On donc été rajoutées des quantifications :

- quand les étudiants n'ont pas rempli la case qui devait indiquer combien d'étudiants étaient d'accord avec ce qui est écrit et compte tenu de la propension au consensus, il a été décidé qu'on mettrait le nombre total d'étudiants présents dans le groupe.

-Le "à la majorité" du groupe de 12 a été transformé en 8/12.

Les sommes des items permettent d'obtenir des pourcentages par rapport à la somme des étudiants qui ont participé à la passation (225).

numéro des items	groupe	nombre d'étudiants d'accord avec l'item	quantification ajoutée	somme s par critère et pourcentage	critère - commentaire	pourcentage par critère et rang dans la préoccupation des étudiants qui ont répondu
1	Q 15	9/9			<b>I. Utilité des critères</b>  <u>1/ faciliter la formation</u>  1,1 parler des critères, c'est parler de la formation	I :55,11‰  rang 5
2		9/9		67		
3		7/9				
4		7/9				
5		2/9				
6		3/9				
7		5/9				
8		7/9				
9		5/9		29,77‰		
10	Q 7	4/6				
11	Q9	?	9/9			
-	-	2/13	--	--	-----	
12	Q 1	6/13			-----	
13		6/13			1,2 en place de parler le projet, on parle son processus de changement (métacognition assimilée à projet)	
14		7/13		29		
15		8/13		12,88‰		
16		-----			reconstruction d'une trajectoire	
-	Q 14	?	-----	-----	-----	
17	Q7	2/6	13/13	28	-----	
18	Q 12	?			<b>2/ identifier le modèle de la formation</b>	
19			13/13	12,44‰		

20	Q7	4/6		66	<b>II. Le travail des critères</b>	II : 100,88‰ rang 2
21	Q3	7/11				
22	Q4	9/9				
23	Q6	?	21/21	29,33‰		
24	Q5	?	12/12			
25	Q14	?	13/13			
26	Q8	13/13			<b>2/ Les critères, outils de communication</b>	La langue des critères de l'opacité à l'explicitation :  la nécessité des séances de régulation Donc ne pas changer les critères, les travailler
27	Q5	?	12/12			
28	Q13	?	20/20			
29	Q8	13/13		112		
30	Q8	13/13				
31	Q8	13/13				
32	Q15	7/9		49,77‰		
33	Q6	?	21/21			
34	Q3	11/11			<b>3/ Utilité des séances de régulation :</b>	communication sur le modèle de la formation, par le relais des critères
35	Q15	7/9		49		
36	Q11	?	10/10			
37	-	--		21,77‰		
38	Q7	4/6	8/12			
39	Q10	majorité /12				
	Q4	9/9				

				60	<b>III. La pluriréférence :</b>	III : 72‰ rang 3
40	Q 12	?	13/13	26,66 ‰	<b>1/ une ouverture un effort</b>  qui demande de l'initiative de la part des étudiants la pluriréférence : un accélérateur d'apprentissages perturbant	
41	Q5	?	12/12			
42	Q4	9/9				
43	Q 14	?	13/13			
44	Q 12	- ?	13/13		la pluriréférence demande aux formateurs de "lâcher prise", de permettre l'autorisation	
45	Q 15	2/9		102	<b>2/ à rendre plus visible</b>  la pluriréférence n'est pas toujours visible	
46	Q 5	-- ?	12/12			
47	--	--		45,33‰	la pluriréférence repose sur les intervenants extérieurs	
48	Q 7	--	21/21			
49	Q 6	2/6	21/21			
50	Q 6	?	21/21		La diversité de ces intervenants n'assure pas toujours la qualité	
51	-	-				
52	Q 6	?				
53	-	-				
	Q 10	?				
	Q 11	--				
	-	12/12				
	Q 4	--				
	-	2/10				
	-	--				
	-	9/9				

54	Q 14	?	13/13	13	IV. Points à expliciter 1/ Flous autour de la discipline SdE : <b>le projet d'éducation</b> et les pratiques sociales	Iv : 62,22‰ rang 4
55	Q 10	11/12		12	----- 2/ formation universitaire et qualification : <b>la professionnalisation</b> n'est pas la professionnalisé	
56	Q 10	1/12		5,3‰	----- 3/ <b>l'alternance</b> :	
57	Q 5	--	12/12		une mise en liens	
58	Q 11	?	10/10	94	pas toujours visible	
59	Q 7	4/6		41,77‰	une problématique	
60	Q 2	54/54			un objet à théoriser	
61	Q 4	3/9				
62	Q 10	11/12				
63	Q 11	9/10				
64	Q 11	?	10/10	12	----- 4/ <b>Les transferts</b> un libellé de critère à modifier	
65	Q 7	2/6		9,33‰	un objet à travailler dans l'accompagnement de l'étudiant et de son, projet	

66	Q 8	2/13		220	<b>V. La communication formateurs/étudiants</b>	V : 309,32‰ rang 1
67	Q 14	?	13/13	97,77‰	<b>1/ l'accompagnement du projet de l'étudiant</b>	V, 1 : 97,77‰
68	Q 3	8/11				
69	Q 2	40/54			la facilitation des transferts	
70	Q 4	8/9				
71	Q 14	?	13/13		prendre en considération le passé professionnel des étudiants	
72	Q 11	?	10/10			
73	Q 15	3/9				
74	Q 4	5/9			faire avec ce qu'ils disent	
75	Q 2	54/54				
76	Q 2	54/54			et avec ce qu'ils font, notamment en stage	
77	Q 10	10/12			l'affichage des critères ne suffit pas	
78	Q 13	?	20/20		<b>2/ Des thèmes pour les séances de régulation</b>	V, 2 : 136,44‰
79	Q3	11/11		199		
80	Q 7	4/6		88,44‰	<b>2,1/Travailler les critères, travailler les liens</b>	
81	Q 3	11/11				
82	Q 13	?	20/20			
83	Q 2	54/54				
84	Q 14	?	13/13			
85	Q 2	54/54				
86	Q 10	12/12				
87	Q 10	majorité	8/12	24	<b>2,2/ Transmettre de l'information aux</b>	

88	Q7	/12 4/6		10,66 ‰	responsables de modules et / ou du diplôme Chercher à comprendre	
89	Q10	12/12				
90	-	-----	--		-----	
91	Q2	54/54		84	<b>2,3/ Poser la sempiternelle question des validations</b> , dans la logique de contrôle des acquisitions des UE	
92	Q1	7/13		37,33 ‰		
93	Q10	10/12				
	Q12	?	13/13			
					<b>2,4/ expliciter l'organisationnel à Aix</b>	V, 3 : 75,11‰
94	Q2	54/54		54 24‰	2,4,1 La semestrialisation	
95	Q2	53/54		-	--	
96	Q2	54/54		53 23,55-	2,4,2 les conditions d'exercice - les amphes surchargés	
97	Q10	majorité é /12	8/12	62 27,33-	- - la bibliothèque	

On ne peut ramener les grandeurs à une quotient identique à tous les questionnaires, puisque la somme d'étudiants dans les groupes qui se sont exprimés sur un même critère peut dépasser le nombre total d'étudiants participant à la passation : en faisant des pourcentages des sommes par critère on peut obtenir des scores de plus de 100/100

Par exemple le critère V,2 "points à expliciter" : 136,44 ‰, ce qui n'a en soi aucun sens si on voulait en déduire que ce critère est plus important de tant de pour cent que les autres : ce score ne peut signifier que quelque chose comme "les étudiants ont des idées, des demandes qui peuvent être traitées dans les séances de régulations, ils sont effectivement participants à l'évaluation". Il faut revenir au contenu du critère et ne pas faire jouer les chiffres entre eux, comme on se permet de le faire dans un ensemble clos d'items posés à tous. De même le critère V en entier avec ces 309,32 ‰ !!

Le critère V, 4 ne signifie pas que 75,11% des étudiants ont des soucis sur l'organisationnel : ce n'est pratiquement qu'à Aix que cela se pose et le groupe d'Aix est un groupe dont le nombre d'étudiants présents est élevé, ce qui explique le score. Il n'empêche, ces questions sur la semestrialisation et les conditions de travail reste importantes pour les étudiants, non pas parce que "plus de 75 % d'étudiants en parleraient" , mais parce que dans les préoccupations des étudiants c'est plus *prégnant* (ils l'ont davantage à l'esprit) que, par exemple, les problèmes théoriques autour de éducation-professionnalisation - alternance et transfert : ils en parlent plus volontiers. Ils identifient plus facilement ces points que d'autres. Le rang alors peut dessiner le profil du référentiel des étudiants.

<b>V. La communication formateurs/étudiants</b>	<b>II. Le travail des critères</b>	<b>III. La pluriréférence</b>	<b>IV. Points à expliciter</b>	<b>I. Utilité des critères</b>
rang 1	rang 2	3	rang 4	rang 5

En somme nous ne sommes en divergences que sur la valeur inversée entre le I et le V. Et c'est attendu : le formateur part des critères qu'il connaît et veut mettre en actes ; l'étudiant part de la mise en actes pour comprendre les critères.

Si on détaille les critères :

I. Utilité des critères	I, 2	II. Le travail des critères	II	II	III. La pluri référence :	III	IV. Points à expliciter	IV	IV	IV	V. La communication formateurs/étudiants	V					V	
1/ faciliter la formation	2/ identifier le modèle de la formation	1/A appropriation dans la durée	2/ Les critères, outils de communication	3/ Utilité des séances de régulation :	1/ une ouverture un effort	2/ à rendre plus visible	1/ le projet d'éducation	2/ la professionnalisation	3/ l'alternance	4/ Les transferts	1/ l'accompagnement du projet de l'étudiant	2/ Des thèmes pour les séances de régulation	2,2/ Transmettre de l'information	2,3/ Poser la question des validations	2,4/ expliciter l'organisationnel à Aix	241 semestrialisation	242 amp his	243 bibliothèque
rang 5	14	10	3	13	8	4	17	18	6	16	1	2	15	7	9	12	11	

La lecture des rangs :

**On peut alors dire qu'il y a une forte revendication pour que les formateurs accompagnent davantage le projet de l'étudiant**

**et que les étudiants demandent que soient travaillés par les critères, les liens entre les éléments de la formation, ce qui va dans le sens d'une demande d'écoute et de compréhension de ce qui se passe en formation.**

Qu'ensuite les questions qu'ils se posent peuvent être traitées en séances de régulation

à condition que ces séances soient l'occasion de travailler les critères globaux de la formation.

Pour ce qui est des cours, la pluriréférence est à rendre plus visible, l'alternance est problématique, ainsi que nos pratiques de contrôle etc...

Ceci serait le référentiel exprimé par les étudiants. Il n'est pas dit qu'il faille y répondre dans cet ordre...

## VIII Décisions pour le dispositif de 1999/2000

### 1. Recueil de l'avis des formateurs de l'équipe

A propos de l'évaluation des cursus

A tous les membres de l'équipe

Afin de préparer la réunion du 21 septembre 14 h Lambesc

Nom  
prénom

1/ Faut-il décider d'un ordre et d'un nombre de séances de régulation et d'un programme ?

2/ Faut-il insister pour obtenir une quantification des accords dans les réponses ?

3/ Faut-il déplacer la date de passation ? quand ?

5/ Faut-il uniformiser les modalités de passation ?

6/ Faut-il imposer la passation à tous les étudiants ?

7/ Faut-il avoir des journées de discussion entre formateurs ?

8/ ces réunions seraient supervisées par qui ?

9/ Peut-on publier le rapport dans les cahiers en question et le diffuser auprès de nos partenaires ?

10/ Quelles stratégies peut-on mettre en place pour éviter le consensus forcé, pour éviter que les groupes d'étudiants croient qu'ils devraient parler d'une seule voix et répondre la même chose au questionnaire ?

- 11/ Quelles stratégies peut-on mettre en place, pour éviter que les groupes d'étudiants croient qu'ils devraient entendre la même chose dans les critères globaux distribués ?
- 12/ Faut-il des réunions entre nous pour travailler les 5 thèmes "douloureux" : éducation - professionnalisation - alternance- pluriréférences- transferts ?
- 13/ Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée d'éducation ?
- 14/ Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de professionnalisation ?
- 15/ Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de pluriréférence ?
- 16/ Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée d'alternance ?
- 17/ Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de transfert ?
- 18/ Dans les séances de régulation peut-on acquiescer à certaines propositions faites par les étudiants?
- 19/ le référentiel des étudiants : faut-il y répondre dans cet ordre ? sinon lequel, si oui, pourquoi ?

## **2/ Les décisions prises par la commission chargée de l'évaluation des cursus**

### **2,1 Formation et évaluation :**

questions 1 - 12 18 - 19/

Faut-il décider d'un ordre et d'un nombre de séances de régulation et d'un programme ?

Un ordre, oui : des séances régulières. un nombre minimal : 4 séances de 4 heures par an. Au maximum 36 h Certaines séances après avoir été finalisées sur une tâche, peuvent se dérouler hors de la présence du formateur. Récolter et discuter le compte rendu du travail effectué dans ce cas-là.

Un programme, non mais:

- Dans les séances de régulation on peut acquiescer à certaines propositions faites par les étudiants
- les 5 thèmes (éducation - professionnalisation - alternance- pluriréférences- transferts) devront sans doute être abordés

- le référentiel des étudiants : ne pas y répondre dans cet ordre mais en tenir compte : l'étudiant part de son vécu de formation, le formateur de son projet : se rencontrer n'est pas facile.

Un dispositif oui.

Faut-il des réunions entre nous pour travailler les 5 thèmes "douloureux" : éducation - professionnalisation - alternance- pluriréférences-transferts ?

Oui mais c'est un travail qui débouche sur des contenus de formation et non pas sur la question de l'évaluation des cursus. Là aussi, la pluriréférence entre nous paraît pertinente à notre projet. Il ne s'agit d'être tous d'accord sur ces thèmes de formation et de distribuer les mêmes contenus de formation. Il s'agit simplement d'alerter tous les formateurs pour qu'ils pensent à faire de ces thèmes des contenus de formation et ne croient pas que les étudiants sont "au clair" avec.

questions 13 à 17/

Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée d'éducation ? Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de professionnalisation ? Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de pluriréférence ? Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée d'alternance ? Quelles stratégies mettre en place pour faire passer l'idée de transfert ?

Là aussi ces questions interpellent le formateur en nous. Ce sont des stratégies de formation que chacun d'entre nous est appelé à mettre en actes.

## **2,2 Méthodologie de l'évaluation :**

Question 2/ Faut-il insister pour obtenir une quantification des accords dans les réponses ?

Oui, pour qu'ils parlent en leur nom, pour qu'ils se prononcent en temps qu'acteur de la formation, pour qu'ils expriment leurs avis, qu'on ne confondra pas avec des jugements.

Changer la colonne réservée à cet effet en Totalemment d'accord / pas d'accord / sans avis/

Question 3/ Faut-il déplacer la date de passation ? à quand ?

Non, c'est impossible de la déplacer. Il faut pouvoir dépouiller les questionnaires et avoir les résultats avant la rentrée suivante.

question 5/ Faut-il uniformiser les modalités de passation ?

Oui. Il faut définir le rôle de l'animateur-étudiant et celui du formateur qui lance l'activité mais ne reste pas avec eux et ne se mêle pas de leur réponses.

Question 6/ Faut-il imposer la passation à tous les étudiants ?

Non mais inciter car si les séances de régulations étaient bien faites, les étudiants devraient avoir envie de remplir le questionnaire. Par ailleurs, accepter la négativité...

Question 7/ Faut-il avoir des journées de discussion entre formateurs ?

Oui. des journées de travail.

Question 8/ ces réunions seraient supervisées par qui ?

Un externe au département. Un spécialiste de la clinique des pratiques.

Pas quelqu'un de l'UFR, ni de nos intervenants.

3 séances au moins .

C'est le directeur du département qui passe la commande auprès de l'intervenant.

Question 9/ Peut-on publier le rapport dans les cahiers en question et le diffuser auprès de nos partenaires ?

Oui. Il reflète bien où nous en sommes et le projet qui nous anime.

Les étudiants du département qui le veulent l'auront sans avoir à le payer.

10 et 11/ Quelles stratégies peut-on mettre en place pour éviter le consensus forcé, pour éviter que les groupes d'étudiants croient qu'ils

devraient parler d'une seule voix et répondre la même chose au questionnaire ? Quelles stratégies peut-on mettre en place, pour éviter que les groupes d'étudiants croient qu'ils devraient entendre la même chose dans les critères globaux distribués ?

Ce qui est en jeu est la construction identitaire de nos étudiants et le tiraillement entre une construction individualiste ou fusionnelle affichée selon qu'ils s'adressent à la formation universitaire ou à l'institution où ils exercent en simultanée, ou à la formation professionnelle qu'ils suivent en simultanée aussi (ex : écoles de cadres)... Pour comprendre qu'ils utilisent la situation d'évaluation du cursus comme occasion d'une identification groupale au risque de créer un consensus forcé, il faut aussi considérer l'étudiant *dans le système entier de la formation* : il se règle sans doute des jeux entre l'université, le lieu d'exercice professionnel et les écoles partenaires de l'université. Cette réflexion débouche alors sur une analyse aussi du partenariat et pas seulement comme il a été fait dans ce rapport jusqu'ici de l'interne de la formation universitaire.

On a donc quatre éléments en jeu :

- la situation d'évaluation du cursus
- la formation universitaire
- la formation partenaire de l'université
- l'institution où travaillent les étudiants.

On peut penser que l'étudiant, en réaction, s'individualise dans le lieu où il pense qu'on lui demande, qu'on le pousse vers une identité groupale (par exemple de corps professionnel) et qu'il adopte la stratégie inverse aussi : quand il pense qu'on veut qu'il s'individualise, il réagit en développant des stratégies groupales. Un jeu de balancier se mettrait à l'oeuvre pour préserver ou gagner du "pouvoir" *en ne se situant jamais là où on l'attend*. Brouiller les cartes et se défendre ou attaquer ?

Cette hypothèse mériterait d'être testée mais elle engagerait une évaluation aussi de nos partenaires. Cela peut les intéresser. A suivre.

Pour ce qui nous concerne à l'interne, il faudrait, comme le rapport de recherche de l'année dernière l'avait déjà fait apparaître, que les étudiants

aient des occasions pendant la formation universitaire de se construire une identité de groupe dans la formation (avec par exemple, des tâches non pas individuelles mais de groupe, des produits aussi à fabriquer en groupe) pour qu'il n'y ait pas seulement l'évaluation des cursus où cela leur soit demandé. Les aider à construire leur groupe de formation. Peut être alors l'effet fusionnel serait moins fort sur la séance de passation du questionnaire collectif. Mais il peut être encore plus fort !

Or, cette attitude groupale est préjudiciable à l'évaluation des cursus car elle écrase ceux qui ne sont pas d'accord avec "la majorité" du groupe et les fait se taire. Le questionnaire individuel final paraît être une solution pour esquiver ou éviter ce problème. L'enjeu est le difficile accompagnement à la construction du sujet et le modèle du sujet (individu, intra, inter...) qui finit par être choisi.

### **2,3 Le dispositif pour 1999/2000**

- 
- **à la rentrée distribution et présentation du livret de l'étudiant revu**
- **au moins 1 séance de régulation entre octobre et décembre** (4 h ou 2x2 h) sur la compréhension des critères globaux du projet de formation
- **en février : séance de régulation de la formation de 4 heures** consacrées à remplir le questionnaire collectif revu
- questionnaires dépouillés pour aboutir à un tableau comme celui ici présenté au "V Récapitulation" : items -commentaires synthétiques - nombre - groupe -
- **en mars séance de régulation de la formation de 4 heures** : renvoi aux étudiants du tableau, discussion, remaniement des commentaires, établissement d'une grille de lecture au plus près des préoccupations des étudiants

**(Réunion des formateurs pour construire le questionnaire final le 3 ou le 6 avril 2000)**

- en mai séance de régulation de la formation de 2 heures passation individuelle du questionnaire construit par les formateurs à partir du tableau proposé et revu par les étudiants : les commentaires deviennent questions, items, avec échelle de mesure : quantifications possibles.
- en juin-juillet traitement de ces questionnaires et résultats en septembre pour régulations.