

La enseñanza personalizada de la lectura : elementos de evaluación de una herramienta pedagógica en los cursos preparatorios.

Resumen : Este artículo presenta la evaluación de una herramienta pedagógica para la lectura basada, en parte, en los trabajos de André Litizan. Teniendo en cuenta la enseñanza personalizada, esta experiencia muestra cómo aumentar el tiempo de aprendizaje de la escritura de los alumnos. Los resultados principales de esta evaluación permiten conocer un efecto positivo de la herramienta para los estudiantes de los cursos preparatorios que posean un bajo nivel de conocimientos : los avances obtenidos de estos alumnos son superiores a los obtenidos por alumnos comparables, pero que han sido preparados en clases donde las prácticas en materia de aprendizaje de la lectura son más tradicionales.

Palabras claves : Pedagogía - Lectura - Personalización - Cursos preparatorios - Evaluación.

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.

MICHEL VIAL*

Résumé : Cette recherche greffée sur un dispositif pour la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus, a fait apparaître qu'en réponse à un questionnaire de groupe, les étudiants se sont mis en situation de consensus forcé. Ils rendent légitime, dans les entretiens, cette attitude en se référant à des pratiques professionnelles de travail en équipe soudée, pour prendre une décision rationnelle et résoudre des problèmes. Il s'agit là d'un retour d'une représentation du métier plaquée sur la situation d'évaluation, modélisée selon la pensée par objectifs et la cybernétique. Les étudiants s'appuient sur une conception figée de leur projet professionnel, ce qui induit une attitude utilitaire en formation : le projet de formation est mis au service du projet professionnel. Faire exister le groupe et son projet de formation en utilisant dans l'année des situations de production en grand groupe et généraliser des séances de régulation de la formation pour travailler les critères globaux du projet des formateurs semblent être deux changements à introduire dans l'organisation de la formation pour éviter l'isomorphie entre projet de formation, projets d'apprentissages personnels et projets professionnels. Cette recherche va dans le sens de l'hypothèse générale selon laquelle le processus d'auto-évaluation s'éduque ; il ne suffit pas, en formation, de le convoquer.

* Maître de conférences - Université de Provence - 1, Av. de Verdun - 13410 LAMBESEC - e-mail : vial@romarin.univ-aix.fr.

Mots clés : Logiques de l'évaluation - Evaluation de groupe - Consensus - Projet - Etudiants - Cours universitaire - Auto-évaluation - Régulation - Système - Processus.

L'Université française a reçu l'injonction selon l'arrêté du 9 avril 1997, article 23¹, de faire participer les étudiants à l'évaluation de leur formation. La réflexion qui suit est issue d'une recherche greffée sur une première moulture d'un dispositif d'évaluation qui ne voudrait pas en rester à une enquête de satisfaction. Faire s'investir les étudiants dans leur auto-évaluation, est un thème récurrent dans les recherches en évaluation depuis le courant de l'*évaluation formative* (Allal, 1979), en passant par l'évaluation dite *formatrice* (Nunziati, 1990). Au delà des modélisations successives de la situation d'évaluation, il s'agit toujours de former à des attitudes qui soient pertinentes au développement des processus cognitifs, qui les facilitent par le travail sur les critères (Bommiol, 1981). Dans ce contexte, la question du dispositif d'évaluation est : comment faire participer les étudiants à la régulation des formations universitaires sans les mettre en (fausse) position de les contrôler - sans qu'ils se prennent pour des contrôleurs

¹ Article 23. "Pour chaque cursus (deug, licence, maîtrise) est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Cette procédure garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants." (...).

qui vérifient la conformité d'un sens donné alors que ce sens est, par eux, à construire ?

L'une des réponses expérimentées dans le dispositif de recherche a été l'*évaluation de groupe*. Il s'agit ici de rendre compte de cette modalité : un questionnaire à remplir par groupe de formation, ce qui n'est pas une pratique ordinairement attachée à l'évaluation. Les résultats des données traitées font apparaître une volonté de consensus. C'est cette option des étudiants qui sera interrogée dans l'économie de la formation, en lien avec les projets.

I. DES PRATIQUES D'ÉVALUATION INDIVIDUELLES.

Les pratiques d'évaluation d'une formation et la réflexion qui les accompagne s'intéressent, le plus souvent, seulement à l'acquisition des contenus, des savoirs rencontrés en cours de formation. Il s'agit alors d'une procédure de certification des acquis, que ce savoir soit une notion, une compétence en actes ou une attitude que la formation est sensée faire apprendre². Et le plus souvent ce sont les trois à la fois, rangés en "savoirs dire, savoir faire et savoir être", ou "savoirs, tâches et compétences", peu importe ici que les étiquettes changent car c'est toujours dans une *logique de contrôle des apprentissages*, pour la vérification des acquis individuels. Quand le formé est sollicité, c'est dans une situation d'auto-bilan final (une auto-estimation sur le fait) ou un auto-contrôle continu des procédures de réalisation du produit attendu en train de se faire (modèle de l'évaluation formatrice, Nunziati, 1990). L'instrumentation (tests, observations, "grilles" et "listes de vérification") est alors planifiée comme "un ensemble de procédés conçus pour la collecte systématique des informations sur le rendement des individus" (Scalon, 1988, p. 44). Dans ce contexte, les travaux en "évaluation dite formative" veulent "idéalement épouser les contours d'une démarche individualisée, voire différenciée ou personnalisée auprès de chaque élève ou de chaque individu en formation" (Scalon, 1988, p. 47).

² Faire acquiescer serait plus juste.

Vient ensuite des pratiques d'*appréciation* par le stagiaire du déroulement de la formation. Des outils (comme les graphiques, les "étoiles") permettent au stagiaire de "donner son avis" sur des objets sélectionnés³ par le formateur (organisation du stage - adéquation entre les attentes et les objectifs - intérêt du programme etc...). Remarquons que, là encore, l'expression est individuelle mais cette fois il s'agit pour le formé de parler de l'autre, du formateur. Et comme dans le carnaval, il y a inversion des rôles pour un temps donné. On sait que la catharsis n'est pas sans utilité. Mais cette situation se résout la plupart du temps là encore par une attitude de contrôle prise par le stagiaire qui se manifeste dans des *jugements*⁴ portés sur les intervenants, leur pédagogie, leur savoir et pourquoi pas leurs compétences. Tout ceci pouvant aboutir à des "notations" du formateur par le formé, véritable spectacle de l'arroseur arrosé. En somme, parce que "identifier évaluation et fin de stage [...] c'est définir l'évaluation comme moment de la clôture pour un faire semblant du retour sur soi" (Ardoino & Berger, 1989, p. 16), ces procédures enferment l'évaluation dans la mesure, le jugement, une logique de contrôle depuis une posture surplombante, d'externe, dans l'en-soi et ne disent rien sur l'autre *logique de l'évaluation*. Dans tous les cas, la participation du formé à l'évaluation de sa formation est donnée (avec la force d'une évidence) comme une participation individuelle.

Et pourtant, quel est le formateur qui ne s'entend dire que "le groupe LB1, cette année, est "dynamique", ou "rennant", ou "lourd" ? Caractériser ainsi un groupe n'est pas une simple résurgence du réflexe scolaire ("ma classe, mes élèves")⁵ : il y a bien dans la relation de formation une *dimension groupale* qui vient doubler le souci d'avoir affaire à des personnes "singulières". Qu'en fait-on en évaluation ?

³ On ne sait comment et au nom de quoi.

⁴ On n'a vite fait de dire "de valeurs".

⁵ Dans la mesure, bien sûr, où il s'agit d'un groupe dans lequel le formateur "passe", qu'il n'a pas en charge de "suivre", où il n'est qu'intervenant.

II. LA SITUATION DE RECHERCHE.

1. Un cadre théorique.

Bien qu'aucune procédure d'évaluation ne puisse donner un reflet complet de la formation, il n'empêche qu'il est fort utile (voire indispensable) aux organisateurs d'une formation et aux formateurs d'obtenir la contribution des formés, de les faire participer à l'évolution des formations, de les associer à une dynamique de régulation (Bonniol, 1988). Et pas seulement parce que les formés sont des "clients" qu'il faut bien "satisfaire", parce que cela réduirait la formation à un rapport marchand auquel le Service public ne peut se réduire, à la fabrication d'un produit calibré en fonction d'un destinataire acheteur mais bien davantage parce que la formation est une relation, une histoire entre formés et formateurs, engagés dans un même *projet de formation*. Projet et narration de ce projet engagent formés et formateurs dans un processus d'émancipation vers la posture d'auteur⁶ (Ardoino, 1993), bien que ce ne soit ni avec les mêmes enjeux, ni du même point de vue, ni avec les mêmes responsabilités. En effet, il semble utile de rappeler que ce sont les formateurs qui ont la responsabilité institutionnelle du contrôle. Le formé, quant à lui, a la nécessité, pour réussir, de s'auto-contrôler, ce qui ne permet pas de faire coïncider auto-évaluation et auto-contrôle, sinon à oublier de prendre en considération l'auto-questionnement (Vial, 1997 b). Formés et formateurs élaborent et font évoluer un projet.

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

⁶ Sans cesser d'être agents et acteurs dans son institution.

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

Distinguer et puis articuler les deux logiques de l'évaluation nécessaire, entre autres, de réhabiliter la logique de contrôle et sa fonction de vérification dans laquelle, au bout du compte, ce sont les contrôleurs qui certifient ; et ceux qui certifient sont contrôleurs, jamais les certifiés. Il n'y a pas de "partage démocratique du contrôle", sans quoi il n'y aurait plus besoin de formateur⁷. Et quand on fait croire aux étudiants ou quand les formateurs se portent à croire que les étudiants peuvent contrôler les formateurs, c'est qu'un contrôle institutionnel quelque part se sert à son usage de cette fiction. C'est l'illusion égalitaire dans la confusion des rôles entre formateurs et formés. Rien de tel avec tout le Reste, avec tout ce qui n'est pas du contrôle, et dont la fonction est d'accompagner : l'évaluation là est forcément partagée (en ce sens que tout acteur est alors évaluateur, ou "évaluant") car ce n'est pas la même vision du monde qui est en jeu, ni le même paradigme (Ardoino & Berger, 1986).

2. Les dispositifs.

En réponse à cette commande, le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence, a mis en place un dispositif d'évaluation dont un des versants permettrait de parler depuis cette autre logique de l'évaluation, qui ne serait ni du contrôle, ni de l'auto-contrôle. Comment associer participation à l'évaluation d'un cursus et logique de recherche du sens ?

La mise en situation de cette procédure d'évaluation institutionnelle risque d'être comprise comme une demande de contrôle et d'être redondante à la mesure analytique des acquis, déjà faite par ailleurs dans l'évaluation de tâches contrôlant les Unités d'enseignements. Un

⁷ Ceci pose le problème de la manipulation que constitue toute pratique du management participatif. Voir à ce propos les analyses de J. Ardoino.

dispositif d'évaluation a été mis en place (l'affichage du projet des formateurs) sur lequel a été greffé un dispositif de recherche (questions et entretiens).

L'hypothèse du dispositif d'évaluation-est qu'en proposant aux étudiants des critères globaux du projet de formation⁸ (et non pas des critères analytiques de tâches) et en les incitant à les transformer en fonction de ce qu'ils ont vécu dans la formation (et non pas de s'y conformer), on va favoriser l'appropriation de ces critères par les étudiants (donc leur transformation et pas seulement leur réalisation tels quels). Alors ils devraient pouvoir communiquer à propos des orientations, des visées, des valeurs éthiques et politiques dans le cadre d'une profession, l'expression du sens de leurs projets, de leurs postures devant la professionnalisation, dépassant le discours organisationnel sur la formation et la mesure de la satisfaction. Permettre aux étudiants d'exprimer leur processus de changement en fonction (en regard) du projet de l'équipe des enseignants, c'est inscrire la pratique d'évaluation au delà de la logique de contrôle de l'acquis, dans une logique qu'on a appelée "formatrice" (Bonnioi, 1988) : faire exister cette autre logique de l'évaluation au service de la promotion des capacités du sujet, de ses processus, de ses projets.

La perspective du dispositif de recherche est de savoir si la manipulation de critères proposés par l'équipe de formation (et non pas imposés) favorise l'investissement des étudiants dans leur propre projet de formation. Et d'abord, pour cette année, 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.

⁸ Pour ne pas alourdir l'article, ces critères ne sont pas ici donnés. C'est le problème de l'évaluation de groupe qui nous intéresse ici.

Les formateurs⁹ du Département ont affiché les critères de leur projet de formation. Ce sont *les critères globaux de ce projet* qui veulent rendre intelligible la façon que ces formateurs pensent avoir de fonctionner, quel que soit le type de diplôme auquel ils préparent. Dans cette façon de fonctionner circulent un modèle de la formation, une *visée politique*¹⁰ de cette formation, en pertinence avec les textes officiels régissant l'Université française et avec le contrat de l'établissement Université de Provence. Ces critères, au nombre de cinq, ont été distribués aux étudiants en avril 1997 et en mai leur a été proposé un questionnaire. L'objet de ce questionnaire est la manière dont ils ont eu, eux étudiants, vécu ces critères dans l'année : comment les ont-ils perçus ? les ont-ils identifiés et sous quelles formes, avec quels indicateurs ? avec quels changements, quelles modifications ?

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

III. PASSATION ET RESULTATS.

La recherche a été conduite auprès de 485 étudiants de DUJ de licences, de maîtrises et de DESS. Ces étudiants sont répartis selon le type de diplôme préparé¹¹ et le site¹² où se déroule la formation en

⁹ Comprendre qu'il s'agit des "enseignants-chercheurs", universitaires qui se veulent formateurs.

¹⁰ Au sens où dans tout projet se distinguent (et se vivent) un versant *visées* et un versant *programme*, selon le modèle d'Ardoimo & Berger, par exemple, 1989, p. 18.

¹¹ Groupes de licence et maîtrise dites classiques - licence et maîtrise de Sciences de l'éducation option Formation de formateurs - Formation et apprentissage - Encadrement et formation dans le secteur sanitaire et le travail social - DESS Missions et démarches d'évaluation - DESS Respon-

vingt groupes de formation. Ce public est donc marqué par une forte dominante¹³ d'étudiants venant à l'université dans une volonté professionnalissante. Il ne s'agit pas seulement d'étudiants se formant par la recherche, à titre individuel mais de salariés ou de chercheurs d'emploi venant acquérir (et aussi par la recherche) des compétences professionnelles. Les critères globaux du projet de formation des formateurs s'inscrivent donc dans la lignée des missions de l'université en ces termes :

Critères de pertinence du projet des formateurs :

1. Connexion de la formation à la culture et à la recherche, d'une part :

(par des mises en question conceptuelles, la confrontation de théories, un travail de création, de production de savoirs, avec une part d'autoformation instrumentée qui facilite l'accès aux formes supérieures de la culture et de la recherche, et une réflexion sur la pédagogie, pour le renouvellement des connaissances et des méthodes, pour rénover les filières d'enseignement, notamment en développant l'enseignement sur mesure,

dans la liberté d'information, d'expression et l'indépendance, sous réserve des principes d'objectivité et de tolérance à l'égard du politique, de l'économique et du social).

2. Connexion de la formation aux terrains professionnels, d'autre part :

à la fois comme composante de l'alternance (par des contacts permanents avec le tissu socio-économique, par l'accueil d'anciens étudiants pour améliorer les chances de promotion et permettre la conversion d'activité professionnelle : concourir à l'éducation permanente)

et à la fois dans la perspective de l'insertion professionnelle (en réponse aux besoins de la nation, former des cadres et participer au développement socio-économique de la région, encadrer le choix de

bles de formation - DESS Promotion et développement de l'Éducation à la santé - DU Métiers de la formation, de la santé et du travail social.

¹² Car certaines de ces formations se font en partenariat avec des Ecoles de cadres infirmiers, dans le cadre de conventions avec des hôpitaux.

¹³ Même les étudiants dits classiques entrent dans ce jeu de l'université comme formation professionnelle.

l'activité professionnelle, assurer les moyens de l'orientation, en conformité à l'évolution démocratique exigée par la révolution industrielle et technique)¹⁴.

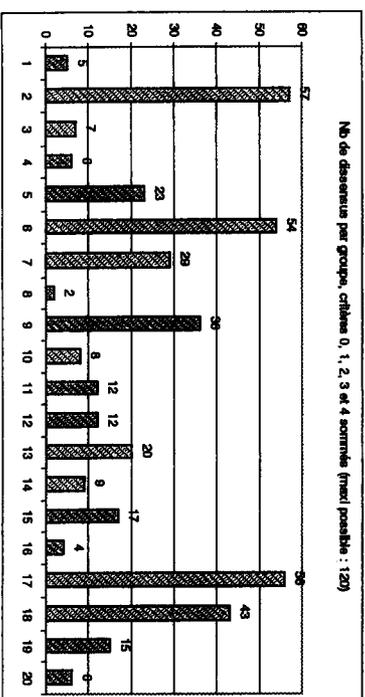
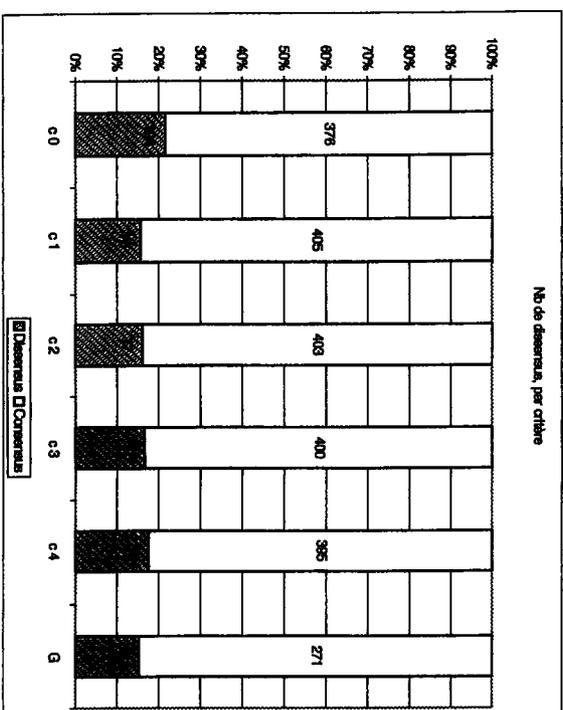
Le questionnaire commence par une centration sur chacun des critères successivement avec les mêmes questions et se termine par une série de questions portant sur l'ensemble des critères. Il présente trois colonnes sur la page de gauche et en face sur la page de droite, pour chaque question, une case vide :

Colonne 1 Vous avez l'impression que... Vous diriez que...	Dans cette colonne 2 barrer ce qui ne convient pas et répondez aux questions dans la place prévue (s'il manque de la place joignez une feuille en reportant le numéro de la question)	Dans cette colonne 3, indiquez si votre remarque concerne peu de personnes = a (peu d'accord) à peu près la moitié du groupe = b (mitigé) la presque totalité du groupe = c (unanime) sur la page en face Noter l'essentiel des points de désaccord dans votre groupe
--	--	---

La procédure de passation a insisté pour que les étudiants travaillent sans le formateur. La colonne 3 seulement, les cases de droite et les entretiens vont servir ici de recueil de données. Les réponses aux questions posées feront l'objet d'autres compte-rendu. Après une quantification des occurrences (modalités a, b, c), doublée d'une analyse de contenus des remarques écrites sur les pages du questionnaire prévues à cet effet (les points de désaccord), croisée avec les entretiens passés après la rédaction du questionnaire, il ressort une tendance majoritaire que nous allons tenter de comprendre.

¹⁴ Extraits du contrat quadriennal de l'établissement Université de Provence

Constat sur le questionnaire¹⁵ :
La quantification des dissensus est éloquent :



et des Grandes orientations politiques de l'Université française.

¹⁵ Le rapport complet de l'étude sera disponible auprès du cabinet AnaGram, 13920 Saint Mitre les Remparts.

Résultats des entretiens :

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

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

A la question : "Comment vous êtes-vous organisés pour répondre au questionnaire¹⁶ ?" :

- "On a pris beaucoup de temps pour se mettre d'accord sur les termes".
- "On a voulu donner la représentation du groupe".
- "Nous avons eu du mal parce que nous n'étions pas d'accord sur le sens des critères".
- avec l'idée d'un obstacle : "ceux qui ont peu d'expérience professionnelle n'ont pas le même avis...".
- "ça n'a pas été facile de donner une image fidèle du groupe".
- "on a discuté ferme pour se mettre d'accord au début puis après c'est allé plus vite".
- A la question : "comment expliquez-vous ce choix d'une organisation ?", trois notions professionnelles (en référence aux pratiques de leur métier) sont appelées : le travail en équipe, la prise de décision rationnelle, la résolution de problème.

La tendance est de confondre groupe et consensus obligé.

IV. COMMENTAIRES DES RESULTATS.

Il ressort des entretiens que les étudiants n'ont pas envisagé de se présenter en désordre, avec des opinions contradictoires ou multiples parce qu'ils se valent dans le même projet professionnel, dans le

¹⁶ Notons que 2 groupes seulement ont opté pour la procédure du vote et qu'aucun ne l'a tenu jusqu'au bout du questionnaire.

même métier. Les groupes sont arrivés à un "consensus forcé"¹⁷, au détriment du débat démocratique où chaque personne peut exprimer son point de vue, la réponse attendue au questionnaire étant seulement le relevé de ces points de vue. Il ne s'agit donc pas d'un effet imputable à la forme même du questionnaire : sa longueur, le côté répétitif des questions dans la première partie ont été justement retenus pour provoquer des effets plus visibles ; il fallait que le groupe s'organise pour pouvoir gérer la situation. Or ils ne l'ont pas sciemment organisée, ils ont vécu comme une évidence d'avoir à fabriquer un consensus sur les réponses, quitte à se plaindre ensuite de la longueur du questionnaire.

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

Dans les entretiens, les étudiants font référence à une pratique professionnelle à laquelle ils ont assisté (en stage) ou à laquelle ils ont participé (en tant que membre d'une équipe), celle "de séances de

¹⁷ Ce qui est un des travers avec le "consensus mou" des "conférences de consensus" employées dans le milieu médical (Durocher & Loirat, 1994).

discussion pour se mettre d'accord pour prendre une décision de groupe". Or rappelons que rien dans le questionnaire n'obligeait à concevoir le groupe de cette façon. Il s'agit bien d'un retour de représentations du métier, plaquées comme des allant de soi sur la situation de réponse au questionnaire.

Cette prise de décision rationnelle fonctionne elle-même sur une modélisation de la situation du travail en groupe comme une *activité de résolution de problème*. Le groupe d'étudiants s'est mis dans le cas où "les processus à l'oeuvre dans ces groupes renvoient à une réflexion-recherche collective qui favorise la constitution de *représentations partagées* sur la manière de travailler ensemble" [...] avec "la construction d'images opératives sous-jacentes à ces compétences collectives et à des modèles d'action collectifs nouveaux qui renvoient à *des schémas coopératifs de résolution de problèmes*" (Wit-torski, 1984, p. 86). Toute orientée sur l'efficacité de la prise de décision, sur la rationalisation d'une pratique, cette obsession du consensus se fait au détriment des avis divergents, des particularités, des conflits, des tensions que le groupe cherche à éliminer.

Les étudiants ont l'idée qu'un groupe de travail doit être consensuel et que ce consensus "se noue dans une analyse partagée des problèmes" parce que "la vision partagée des problèmes est le point de départ d'un projet collectif" (Du Roy & Rivière, 1989, pp. 52-53). Or, c'est oublier que se focaliser sur la *dite résolution du problème* peut très bien se faire sans se demander d'abord s'il y a problème et pour qui et au nom de quoi. Toute divergence se met alors à "poser problème", et, le projet rétréci à une "démarche", par l'analyse pour la résolution-dissolution des problèmes, en vient à faire se taire toute divergence. La régulation est alors mise au service d'un simple retour aux règles, une régularisation dans le modèle cybernétique, dans une logique plus de contrôle que de qualité, totalement normative et au service de la seule cohésion. Dans ce contexte, "plus un groupe dépense d'énergie à maintenir à tout prix sa cohésion (en utilisant divers moyens qui sont autant de mécanismes de défense), moins il lui en reste pour progresser vers ses objectifs et plus sa production sera réduite" (Anzieu & Martin, 1968/1997, p. 173). On est alors dans cette "dissociation entre projet-visée et projet-programme" où "la

fausse conscience qui en résulte se marque constamment par l'oubli du politique au profit du stratégique." (Ardoino & Berger, 1989, p. 18).

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

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

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

Nous rapprocherons ceci du constat (Zay, 1994) que certaines structures de partenariat fonctionnent sur les différences voire sur les divergences d'intérêt, faisant de l'altérence une "coopération potentiellement conflictuelle". De même, les travaux de Clénet et Gérard (1994) soulignent que partenariat et réseaux "ne supposent pas une unicité de valeurs de départ", qu'ils "ne sont pas forcément fondés sur

les valeurs communes, qu'elles soient institutionnelles ou actorielles, pas plus d'ailleurs que sur des confiances faites a priori, mais plutôt fondés sur des systèmes d'actions et des jeux de pouvoirs qui font que chacune des institutions ou chacun des acteurs ne s'identifie pas forcément à un grand "tout". Le groupe de formation peut, lui aussi, fonctionner sur des "confrontations de logiques différentes, de savoirs différents, d'intérêts différents", avec cet "hétérogène" qui permet la problématisation des réponses provisoires construites. Mais pour en arriver là, il fallait ne pas assimiler l'évaluation en groupe et prise de décision rationnelle unanime.

V. PROJET DE FORMATION ET PROJET PROFESSIONNEL.

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

Tous deux s'élaborent avant, pendant et après la période de formation. Le premier, pendant la formation, est une interrogation sur l'ensemble des apprentissages que chaque formé va construire (anticiper, élaborer, réguler, réorienter, contrôler - et pas dans cet ordre logique mais avec des aller-retours) pendant la formation. Le projet de formation est aussi la façon qu'ont les formés¹⁸ de "prendre" la formation qu'on leur propose. Il les oblige alors à se poser des questions du type : "Qu'est-ce que je dois/je veux apprendre ? Que faire, ici et maintenant en formation, pour élargir mes compétences ?". Ainsi le projet de formation, vu du côté du formé, débouche sur une démarche d'apprentissage et inclut un programme de formation. Le projet de formation est, du côté du formateur, l'ensemble de ce qui est proposé aux formés et dans quel esprit.

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

¹⁸ Par ailleurs le formateur élabore aussi son projet de formation et pas seulement par "que vais-je leur apprendre ?" mais aussi "que me faut-il apprendre deux, pour eux et par eux ?". Le formateur aussi apprend.

pour le formateur, le projet professionnel est "ma façon de m'installer dans le métier".

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

Tendre vers ou laisser faire une isomorphie entre ces deux projets (de formation et professionnel) est préjudiciable à la formation, en ce sens qu'elle se crispe sur un instrumentalisme fonctionnel au détriment justement de la dynamique attendu du projet, de celui qu'on "habite" et qui, par définition, porte en avant. Ainsi la durée de l'apprentissage se trouve aplatie et découpée en une succession de bords posés, une "trajectoire" : on conçoit alors que la logique de contrôle devienne la seule valorisée. Là comme ailleurs, "on court le risque, déjà bien souvent observé dans le milieu scolaire, d'amener les individus à aborder les formations avec une attitude de plus en plus utilitariste, et complètement détournée des contenus de la formation elle-même" (Duru-Bellat, 1996, p. 30).

VI. CONCLUSION ET PERSPECTIVES. LES CONDITIONS D'UNE EVALUATION DE GROUPE.

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

1. L'exercice du travail en groupe entier : faire que le groupe existe.

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

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

Les groupes où les formateurs dans l'année construisent massivement des situations d'apprentissage uniquement frontales (eux, en face du groupe, style conférence doctorale plus ou moins interactive : de l'exposé à la discussion) fonctionnent sur un mode individuel. Le projet d'apprentissage est centré sur chacun des participants. Le projet de formation du groupe est éclipsé par une collection de projets d'apprentissages individuels. Paradoxalement, les situations frontales n'indifférencient pas (contrairement au ressenti du formateur) mais

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

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

Il semble donc logique de proposer aux formateurs d'utiliser les situations de groupe entier : que le groupe ait des activités à conduire par lui-même, des tâches à réaliser "en grand groupe" pour que s'établisse un projet de formation du groupe, au-delà des projets d'apprentissage individuels, l'un alimentant les autres. C'est se situer dans un modèle de formation pour l'appropriation des savoirs où "le travail en commun avec le formateur est plutôt un travail du groupe qu'un travail en groupe (...)" Le consensus du groupe n'est pas un

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

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

Les groupes qui ont eu le plus de facilité à répondre au questionnaire et qui ont le moins recherché le consensus sont ceux où existent, à l'initiative du responsable du diplôme, des séances dites de "régulation de la formation". Des rencontres pendant lesquelles se cherchent les liens entre les Unités d'enseignement, où s'explicitent aussi, au fur et à mesure de l'année des rancœurs, des incompréhensions sur les commandes, les attitudes des enseignants. C'est dire que non seulement il serait facilitant d'organiser des situations de tâches en groupe (point 1), des tâches dites cognitives, d'apprentissage à l'intérieur des Unités d'enseignement, en cohérence avec le programme affiché mais qu'il serait aussi souhaitable d'organiser des travaux en groupe de réflexion sur le déroulement de la formation, de clinique et d'évaluation des pratiques de la formation. Organiser des situations de tâche cette fois d'évaluation, non pas seulement métacognitives (qui consisteraient à réfléchir à comment j'apprends) mais portant sur les postures, les attitudes devant la formation ; travaillant en quelque sorte à verbaliser le projet de formation du groupe en train de se faire. Il s'agit de faire que les formés acceptent que *le critère*¹⁹ *hienne sa puissance de son abstraction* (Bonnioi, 1988) et donc qu'il soit interprétable. Et que c'est de ces interprétations qu'il faut discuter avec les uns et les autres *dans la recherche d'une toujours meilleure formulation de ce qui se fait, sans obligation de consensus*. Le souci étant à proprement parlé 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.

¹⁹ Rappelons qu'il s'agit de critères globaux de projet et pas de critères opérationnels et stratégiques, de tâche.

Ces séances se référerait donc explicitement aux critères globaux de projet communiqués par l'équipe enseignante afin que les étudiants se les approprient, c'est-à-dire qu'ils en changent la formulation pour rendre plus intelligible leurs propres projets. L'éveil étant que ces critères soient pris pour une norme à respecter. Seule l'attitude du formateur animant ces séances de régulation peut garantir que ces critères garderont leur vocation d'éléments pour la recherche du sens de ce qui se fait et qu'ils ne deviendront pas des moyens de réduire des écarts qui seraient entendus comme des erreurs dans *un modèle cybernétique* de la régulation.

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

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

Cette recherche va dans le sens de l'hypothèse générale selon laquelle l'auto-régulation n'est pas réductible à un schéma d'actions ipso facto disponible qui ne dépendrait que d'une maturation ou de l'intégration du savoir, mais, qu'il demande, comme toutes les com-

posantes 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-studique. Il n'est pas possible en formation, pas plus que dans l'enseignement, de, simplement - par magie-, le convoquer. C'est la signification du travail sur les critères. Ce travail dépend de la modélisation des situations que font les acteurs : la résolution de problèmes, l'équipe soudée par un consensus et la prise de décision rationnelle, alliées à une conception cybérétique du groupe et de la régulation, sont autant de freins à la logique d'évaluation qui ne se réduit pas au contrôle.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L., Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application. In : ALLAL L., CARDINET J. & PERRENOUD P., *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 1983 (3^e éd.), pp. 129-156.
- ABRECHT R., *L'Évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- ANZIEU D. & MARTIN J.-Y., *La Dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, 1997 (11^e éd.).
- ARDOINO J., Pédagogie de projet ou projet éducatif, *Pour*, 1984, n°94, pp. 5-8.
- ARDOINO J., Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet, *Éducation permanente*, 1986, n°87, pp. 153-158.
- ARDOINO J., L'Implicite, l'irrational et l'imprévisible en pédagogie, *Cahiers de l'ISF*, 1992, n°19, pp. 125-149.
- ARDOINO J., L'Approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation*, 1993, pp. 16-34.
- ARDOINO J. & BERGER G., L'Évaluation comme interprétation, *Pour*, 1986, n°107, pp. 120-127.
- ARDOINO J. & BERGER G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, AIPPELF, 1989.

- BLANCHET A. & TROGNON A., *La Psychologie des groupes*, Paris, Nathan, 1994.
- BONNIOL J.-J., Influence de l'explicitation des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire, *Bulletin de psychologie*, 1981, Vol. 35, n°353, pp. 1-5.
- BONNIOL J.-J., Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ?, *Bulletin de l'ADMEF*, 1988, n°3, pp. 1-6.
- BONNIOL J.-J., Évaluation-régulation externe. In : *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université déléguée de Sophia Antipolis, Nice, CRDP, 1988, pp. 130-138.
- BONNIOL J.-J. & GENTHON M., L'Évaluation et ses critères : les critères de réalisation, *Repères*, 1989, n°79, pp. 65-78.
- BONNIOL J.-J., Systèmes, pilotage et régulation. In : AUBEGNY J. & CHARPENTIER R. (dir.), *Évaluation et développement des établissements d'enseignement*, Orléans, MAFPEN, 1991, pp. 40-45.
- CLENET J. & GERARD C., *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- DERRIDA J., *Positions*, Paris, Éditions de minuit, 1972.
- DONNADIEU B., *La Régulation du projet professionnel dans la formation en alternance des cadres : une approche herméneutique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1996.
- DUROCHER A. & LORAT P., La Conférence de consensus. In : MATHILLON P. & DUREUX P., *L'Évaluation médicale, du concept à la pratique*, Paris, Flammarion, 1994.
- DURU-BELLAT M., Évaluer les effets des stages pour publics "en difficulté", des problèmes qui ne sont pas seulement d'ordre méthodologique... Réflexions à partir d'une étude de cas, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1996, Vol. 29, n°4, pp. 7-32.
- GENTHON M., *Transférabilité des apprentissages*, Communication au colloque "Culture, technique et formation", Paris, La Vilette, 1987.

- GENTHON M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulières*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence, *En Question, Mémoires*, 1997, n°1.
- LEBBET G., Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes. In : AUBÉGNY J., *Évaluation et développement des établissements d'enseignement*, Orléans, Université Rabalais de Tours, 1991, pp. 18-38.
- LEBBET G., Autonomie et autoréférence en éducation : quelques points de repères, *Éducation permanente*, 1995, n°122, pp. 191-200.
- LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Éditions 1984.
- LPROVETSKY G., *L'Ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983.
- NUNZIATI G., Les Objectifs d'une formation à / par l'évaluation formative, *Les Cahiers pédagogiques*, 1990, pp. 51-63.
- PINEAU G., Les Possibles de l'autoforformation, *Éducation permanente*, 1978, n°44, pp. 15-30.
- RABARDEL P. & SIX B., Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail, *Éducation permanente*, 1995, n°123, pp. 33-46.
- ROY (DU) O. & RIVIERE P., PIST ou l'apprentissage de l'action par projet dans une administration publique, *Éducation permanente*, 1989, n° 97, pp. 49-58.
- SCALLON G., Plaidoyer pour une méthodologie instrumentée d'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 1988, Vol 11, n°1, pp. 43-56.
- VIAL M., *Le Travail en projets*, Lyon, Voies livres, se former +, 1995.
- VIAL M., La Régulation cybernétique et la régulation systémiste, *L'Éducation*, 1997(a), n°12, pp. 52-57.
- VIAL M., L'Auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement, *En question*, Tirés 1, Aix-en-Provence, 1997(b).

- VIAL M., *Les Modèles de l'évaluation*, Textes fondateurs et commentaires, Postface de J-J BONNIOL, Bruxelles, De Boeck, 1997(c).
- WITORSKI R., Le Partenariat éducation-travail : l'expérience des actions "nouvelles qualifications", *Mesure et évaluation en éducation*, 1994, Vol. 16, n°3-4, pp. 81-92.
- ZAY D., Établissements et partenaires en France. In : LANDRY C. & SERRE F., *École et entreprise, vers quel partenariat ?*, Québec, Presses universitaires, 1994.

**Study of an assessment scheme :
group assessment.**

Summary : This research comes along a student participation scheme for the assessment their training course. In response to a group questionnaire, the student have placed themselves in a situation of forced consensuses. During interviews they justified this attitude with regards to professional practices of united team-work to make rational choices and solve problems. This representation of the profession formed by the thought by objectives and cybernetics, comes on top of the assessment situation. This entails a rigid conception of their professional project and leads to a utilitarian view of training. In order to enable the group and its training project to exist, by using production situations of the whole group over the year and to extend regulation sessions, two changes have to be made in the training organization so that training project, personal learning projects and professional ones cannot overlap. This research follows the assumption that self-assessment has to be learnt.

Keywords : Logics of assessment - Group assessment - Consensus - Project students - University course of study - Self evaluation - Control - System - Process.