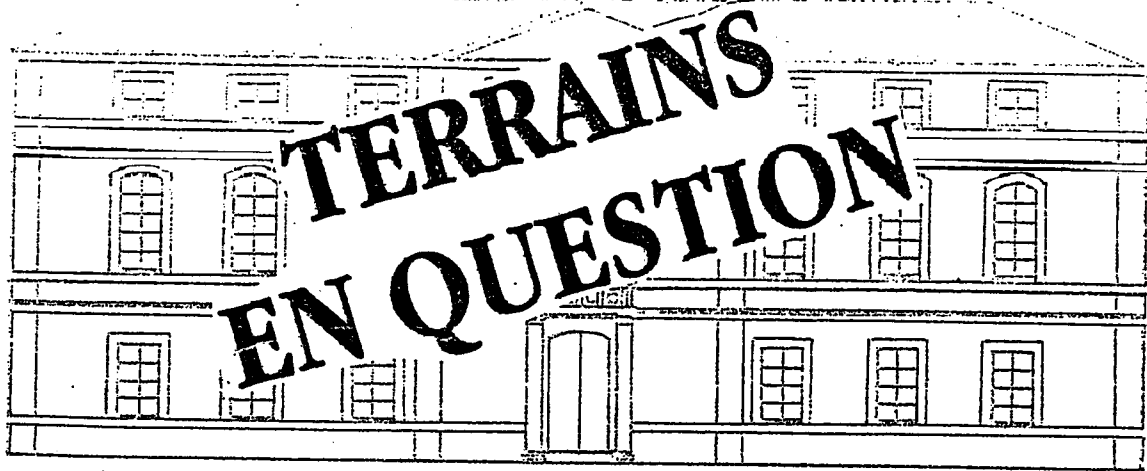


UNIVERSITÉ DE PROVENCE AIX-MARSEILLE I
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



CENTRE de LAMBESC
ANCIEN HÔTEL DIEU, 1, AVENUE de VERDUN, 13410 LAMBESC
Tél. : (33) 04 42 57 17 17 - Fax : (33) 04 42 57 17 07
e-mail : educaix@romarin.univ-aix.fr. - [http : //www.up.univ-mrs.fr/~wse/](http://www.up.univ-mrs.fr/~wse/)

TERRAIN N°1

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

Sous la direction de
Michel VIAL

La collection **En question**,
est éditée par le Département des Sciences de l'éducation
de l'Université de Provence, Aix-Marseille I
et par son Centre Interdisciplinaire de Recherche en Apprentissage,
Didactique et Evaluation
(CIRADE).

Elle est ouverte à tous les chercheurs en Sciences de l'éducation.

Toutes les problématiques d'éducation abordées du point de vue de l'apprentissage, de la didactique ou de l'évaluation sont bienvenues.

Cette collection est enregistrée à la Bibliothèque Nationale (numéros d'ISBN)¹

Un *catalogue* assure régulièrement la publicité de la collection.

Cette collection comporte cinq séries :

- Les cahiers En question

pour communiquer le questionnement actuel de leurs auteurs sur les problématiques des Sciences de l'éducation. Ils se présentent sous la forme de fascicules. Plusieurs formules sont utilisées : un fascicule, un auteur ; un fascicule en collectif sous la direction d'un enseignant-chercheur ; le texte d'un étudiant-chercheur présenté par son directeur de recherche... Revus et corrigés, les cahiers sont recueillis par année sous forme de livre relié.

- Mémoires En question

Ces livres présentent les textes de travaux universitaires tels qu'ils ont été soutenus (Thèse, Habilitation à diriger des recherches...).

- Actes En question

Ces livres sont la mise en circulation d'actes de colloques.

- Titres En question

Ces livres sont des réécritures pour un plus large public de travaux universitaires.

- Terrains En question

¹ Les Cahiers sous forme de fascicules, ne sont pas enregistrés par ISBN, puisque la collection les édite quand ils paraissent sous forme d'un livre relié, recueil par année. Seuls ces recueils portent un numéro d'ISBN. En règle générale, seuls les livres reliés sont sous ISBN

La série Terrains En question

Ce sont des compte-rendus de recherches (et/ou d'études) de terrain sur des problématiques éducatives.

L'accent est mis ici non plus sur les questions épistémologiques mais sur les problématisations méthodologiques.

000000000000

Comité de publication :

Jean-Jacques Bonniol, Samuel Johnsua, Christian Roux , Yvan Abernot, Jeanne Mallet, Vincent Bonniol,
Chantal Eymard, Bernard Donnadiou, Odile Thuillier

Rédacteur : Michel Vial

000000000000

Trajets des textes :

Les candidats à la publication, membres de l'équipe de CIRADE, envoient une mouture de leur texte qui est lue par un premier lecteur qui réagit, annote, conseille et renvoie le tout à l'auteur. S'il le faut, un second lecteur fait de même. C'est le rôle du Comité de publication.

Quand le manuscrit est accepté, les auteurs donnent leur texte sous forme d'une disquette. Le rédacteur vérifie que la mise en page est conforme aux différentes lignes de la collection, renvoie le tout pour d'éventuelles corrections de mise en page par l'auteur. Un correcteur externe fait une autre lecture, pour la langue. Enfin, le rédacteur suit la publication.

Les auteurs abandonnent leurs droits au profit de la collection. Ils peuvent, en revanche, publier leur texte ailleurs, à condition que soit signalé qu'une version a été publiée dans *En question*.

Les recettes sont réinvesties dans la publication.

En question,
Les cahiers d'Aix

Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1 avenue de Verdun, 13410 Lambesc
tel : 04 42 57 17 17 - fax : 04 42 57 17 07

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	4
II. LA SITUATION DE CETTE ÉVALUATION	5
II.1 L'INJONCTION INSTITUTIONNELLE ; ANALYSE DE LA COMMANDE :	5
II.1.1 Pas de modèle de l'évaluation préconisé :	5
II.1.2 Pas de registre d'évaluation (d'épistémè) imposé.....	6
II.1.3 Pas de fonction de l'évaluation affichée ni de logique imposée.....	6
II.1.4 Des procédures non explicites.....	7
II.1.5 Des possibles laissés ouverts.....	7
II.1.6 En résumé.....	9
III. LES DÉCISIONS PRISES : LA PROBLÉMATIQUE DE LA MISE EN CIRCULATION DES CRITÈRES	10
III.1 LES FONCTIONS DE CETTE PROCÉDURE	10
III.2 NOS BUTS	10
III.3 LE RÉFÉRENT D'ÉVALUATION.....	10
III.4 L'ARTICULATION RECHERCHE/PROFESSIONNALISATION.....	11
III.5 LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE EN 1998.....	14
III.6 LE DISPOSITIF DE RECHERCHE : PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE.....	17
III.7 CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE DE LA RECHERCHE	17
III.8 LA PASSATION	22
III.8.1 La population.....	22
III.8.2 Le contexte institutionnel	22
III.8.3 Les outils utilisés.....	23
IV. LES ÉTUDES RÉALISÉES	25
IV.1 ÉTUDE 1 POUR LA PÉDAGOGIE DES UE.....	26
IV.1.1 Analyse des données relatives à l'ensemble des questionnaires individuels.....	26
IV.1.2 Comparaison des deux taux.....	29
IV.1.3 Corrélation de ces taux avec les propositions.....	29
IV.1.4 Analyse factorielle du tableau des réponses.....	34
IV.1.5 En résumé de cette première étude.....	37
IV.2 ÉTUDE 2. L'ENQUÊTE DE SATISFACTION, UN ALLANT-DE-SOI DE LA FORMATION	38
IV.2.1 La mutinerie	38
IV.2.2 Cette réaction renvoie à l'histoire du groupe.....	38
IV.2.3 Connaissance produite sur les compétences du formateur.....	40
IV.2.4 Étude de protocoles d'appréciation construits par ces étudiants.....	41
IV.2.5 La précarité des enquêtes de satisfaction.....	48
IV.2.6 En résumé de cette étude 2	51
IV.3 ÉTUDE 3. ÉVALUATION DE GROUPE ET CONSENSUS FORCÉ.....	53
IV.3.1 Des pratiques d'évaluation trop souvent individuelles.....	53
IV.3.2 Le cadre théorique de l'étude	54
IV.3.3 Passation et résultats.....	55
IV.3.4 Commentaire des résultats	58
IV.3.5 Connaissance produite sur projet de formation et projet professionnel	61
IV.3.6 Conclusion et perspectives : les conditions d'une évaluation de groupe	63

IV.3.7 <i>En résumé de cette étude</i>	67
IV.4 ÉTUDE 4. ÉTUDE DE LA COHÉRENCE ENTRE LA CONCEPTION DE L'ÉVALUATION ET L'ATTITUDE PRISE AU COURS DE L'ÉVALUATION.....	68
IV.4.1 <i>Les traitements</i>	68
IV.4.2 <i>Commentaires</i>	70
IV.4.3 <i>En résumé de cette étude</i>	71
IV.5 ÉTUDE 5. QUALITÉ DU QUESTIONNEMENT DES ÉTUDIANTS	72
IV.5.1 <i>Les données</i>	72
IV.5.2 <i>Commentaires</i>	75
IV.5.3 <i>En résumé de cette étude</i>	81
V. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DU DISPOSITIF	82
V.1 NIVEAU 1 : RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DU DISPOSITIF D'ÉVALUATION.....	82
V.1.1 <i>En résumé</i>	83
V.2 NIVEAU 2 : RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	84
V.2.1 <i>En résumé : vers des séances de "régulation de la formation"</i>	85
V.3 RETOUR SUR LA MÉTHODOLOGIE :	86
VI. LE DISPOSITIF POUR 1998/99	90
VI.1 RÉGULATION SUR LES CONTENUS DE LA FORMATION	90
VI.2 RÉGULATION SUR L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES SÉANCES DE FORMATION	90
VI.3 RÉGULATION SUR LA COMMUNICATION MÊME DU PROJET DE FORMATION DU DÉPARTEMENT	91
VII. CONCLUSION GÉNÉRALE : " QUALITÉ TOTALE " OU " ÉVALUATION ", DISSECTION D'UN PARADOXE.	93
VIII. BIBLIOGRAPHIE UTILISÉE	96
ANNEXES	100

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

3

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

**RAPPORT DE LA RECHERCHE SUR L'ACTION
D'ÉVALUATION MISE EN PLACE EN 1998 DANS LE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
UNIVERSITÉ DE PROVENCE.**

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

I. INTRODUCTION

Le problème posé dans ce travail tourne autour des comment et pourquoi proposer aux étudiants des Sciences de l'Éducation les conditions d'une évaluation qui favoriserait la mobilisation de leurs processus cognitifs en pertinence avec le projet de formation universitaire et en perspective avec leur vie professionnelle.

Permettre aux étudiants d'exprimer leur processus de changement 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 et faire exister l'autre logique de l'évaluation au service de la promotion des capacités du sujet, de ses processus, de ses projets.

Mais comme à chaque fois que l'on sort du contrôle, l'évaluation se heurte à un double risque : ou s'envoler dans l'indicible du privé ressenti, dans la singularité foncière (et inaudible) du sujet ou tenter une institutionnalisation qui risque d'être conduite dans un désir de maîtrise équivalent à celle du contrôle.

Ce rapport veut donner la vision globale de l'action de recherche conduite en 1998 sur la participation des étudiants des sciences de l'Éducation (DU, licence, maîtrise, DESS) à l'évaluation de leur cursus. Les études réalisées dans le cadre de cette opération ont donné lieu à des articles à paraître. L'équipe de la commission pédagogique d'évaluation du Département prend le risque de rendre publique cette première étape de leur dispositif, dans le souci d'abord de répondre à la commande de la Commission de la Vie Universitaire (CEVU) de l'université de Provence sensée "suivre" ce travail mais aussi dans le souci de donner à comprendre aux différents partenaires avec qui le Département des Sciences de l'Éducation travaille, ce qui "se trame" dans l'idée d'une "évaluation du cursus". Le souhait est sans doute d'associer ces partenaires à la suite du dispositif.

Pour des raisons d'intérêt privilégié, Michel Vial, maître de conférences habilité à diriger des recherches, s'est investi dans la direction de cette recherche qui a mobilisé, au moins pour la passation, toute l'équipe d'encadrement du département. Il a été assisté pour la constitution des données et leur traitement, par deux consultants du cabinet anaGram : Marie-José Braconnier et Claude Rainaudi. Que tous les collègues qui se sont engagés à un titre ou à un autre dans cette opération en soient remerciés.

II. LA SITUATION DE CETTE ÉVALUATION

II.1 L'injonction institutionnelle ; analyse de la commande :

L'Université française par décret ministériel a reçu, pour la première fois, l'injonction d'une évaluation de ses cursus par les étudiants, selon l'arrêté du 9 avril 1997, article 23 :

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

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

La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités 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." (...)

II.1.1 Pas de modèle de l'évaluation préconisé :

- Dans le texte du décret, la division entre "enseignement" et "formation" n'est pas justifiée : existe-t-il des objectifs de formation qui seraient différents des objectifs des enseignements ?... On ne sait même pas s'il s'agit d'une distinction : le "et" peut introduire au contraire une synonymie ou du moins une équivalence entre formation et enseignement. Retrouve-t-on ici trace de la classification entre objectifs généraux (dits de formation) et objectifs spécifiques (d'enseignements) ? Est-ce un retour de la technologie des objectifs ? Les termes ne sont pas imposés et donc le modèle de l'évaluation par les objectifs n'est pas incontournable.

- L'évaluation semble encore définie par le texte du décret comme la mesure des écarts entre le réalisé et les objectifs affichés... mais le mot mesure a été évité. "Se référer à" n'implique pas de situer sur une échelle de mesure. Le verbe "référer à" laisse d'autres interprétations possibles. Rien n'oblige à une mesure des écarts, rien n'oblige à une quantification confondue avec une évaluation ou avec une mesure d'effets.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

II.1.2 Pas de registre d'évaluation (d'épistémè) imposé

L'évaluation est-elle pensée dans le registre de la mesure ou dans celui de la gestion ? Appelle-t-on le déterminisme causal ? Est-il sous-entendu qu'évaluer nécessite de chercher la cause ? D'expliquer ? Non.

Est-on dans une systémie qui aurait ingéré le structuralisme, la cybernétique et la théorie des objectifs, pour le contrôle rationnel des ressources ? Appelle-t-on les *modèles de pensée* (Vial, 1994) de la gestion ? Non.

Rien n'empêche d'interpréter cette commande dans une épistémè de la problématisation des pratiques sociales, dans la recherche du sens. Ainsi aucun modèle d'évaluation explicite n'est imposé, aucun courant issu de la théorisation des pratiques évaluatives (Vial, 1997 b) n'est donné comme norme.

II.1.3 Pas de fonction de l'évaluation affichée ni de logique imposée

Le lien entre les enseignements et la formation n'est pas indiqué : obtient-on la formation par addition des enseignements ? ou bien la formation est-elle réduite à " l'organisation des études " ? Aucun *modèle de la formation* (Fabre, 1994) n'est signalé. Il semble que la " commission " qui va assurer le " suivi " soit axée sur " l'organisation des études " mais que recouvre cette expression de " suivi " ? Est-ce un guidage vers des buts et alors lesquels ? Ce pourrait être un accompagnement, l'installation de réseaux, de banques de données, de ressources.

Quels objectifs motivent l'imposition de ces procédures ? Sinon un alignement sur les autres pays européens ? Quelle(s) fonction(s) cette évaluation veut-elle remplir ? Vérifier ? Valider ? Communiquer ? Rien n'oblige à une *logique de contrôle*, rien n'empêche de mettre en place une logique dite " formative ", de promotion (Bonniol, 1988). Rien n'empêche que la fonction attendue soit la régulation des équipes, comme la régulation des missions universitaires.

La fonction de cette évaluation dans le système de formation (le Département ou l'UFR) comme dans le système de l'établissement (l'Université) est-elle orientée par l'effectuation de bilans ou par la dynamique formatrice ? La commission de " suivi " agit-elle pour une vérification de la conformité (mais à quoi ?) ou dans une validation d'innovations (mais par rapport à quelles pratiques ordinaires ?) ? Ou, pourquoi pas, dans la mise en réseaux de pratiques ? Rien n'empêche d'opter pour cette dernière fonction.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

II.1.4 Des procédures non explicites

On comprend néanmoins qu'il y a *deux évaluations* (appelées "objectifs" ! Ce qui permet de ne pas dire quel est l'objectif poursuivi par ces évaluations...)

- La première constituée par les "appréciations des étudiants" (pourquoi pas des "évaluations" ? Les étudiants sont-ils incapables d'évaluer ou bien apprécier est-il pris pour synonyme d'évaluer, comme dans la langue ordinaire ?). Ce premier niveau du dispositif concerne les enseignements et s'adresse aux responsables de ces enseignements (est-ce un impératif déontologique de confidentialité, par peur de froisser les susceptibilités par des remises en question personnelles qu'on devrait afficher ? ou un appel à dépasser la simple mesure de satisfaction par les étudiants de leur formation ?). Ce niveau doit servir la remise en question de leur enseignement (de leur façon de former ?). Notons que le mot régulation est absent. Est-ce par ce que régulation est encore trop souvent entendu dans un modèle cybernétique avec rétroactions pour la conservation d'un programme confondu avec le projet, autrement dit avec une régularisation ? Si l'enseignant "prend connaissance" croit-on que mécaniquement, cela lui permettra d'en tenir compte et de changer son enseignement ? ou l'espère-t-on ?

- La seconde évaluation est adressée à l'Institution Université. Elle est "suivie" (on a vu que ce terme n'était pas explicité) par une commission "selon des modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du CEVU". Pour en faire quoi ? Vérifier ou promouvoir le changement ? Dans quel projet ?

Cette division en deux niveaux recourt-elle évaluation à usage interne et externe ? Alors la première "couche" adressée à l'enseignant n'entrerait pas dans le rapport adressé, lui, à la commission. Quelle forme ce rapport devra-t-il prendre ? Pour quel destinataire ? Avec quel calendrier ? On ne sait pas.

II.1.5 Des possibles laissés ouverts

Il y a donc demande de production d'une passation institutionnalisée d'évaluation (une "procédure d'évaluation") en deux volets (dont on ignore les liens)

mais on sait qu'il y a deux destinataires à l'évaluation :

- L'enseignant (qui en fera ce qu'il veut, au mieux de la régulation : "cette partie est destinée à l'intéressé")

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

- L'institution (qui en fera quoi ? L'évaluation de la formation est destinée à qui ?

Pour en faire quoi ?)

En somme, on ne sait quel est le projet de l'institution. Il ne reste plus à l'équipe qu'à s'inscrire dans les projets existants. La référence aux Textes Officiels régissant l'Université devient une nécessité. Il n'y a plus qu'à espérer que les instances dirigeantes ne referment pas la commande sur du contrôle, dans un second temps.

- Une commande intéressante parce que floue : elle n'oblige pas à réduire l'évaluation au contrôle. Toutes ces ambiguïtés ne facilitent peut-être pas la prise de position des équipes et peuvent expliquer que le décret soit passé inaperçu (ou presque) dans la majorité des UFR. Et pourtant en place d'y voir un handicap, on peut y entendre au contraire la possibilité 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 une épistémè et 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. Évaluer c'est toujours s'installer dans l'impensé d'un système (Ardoino & Berger, 1989). C'est donc une chance.

- Mais la commande peut aussi permettre d'en rester à une enquête de satisfaction auprès des étudiants : le mot " appréciation " dans le décret peut y pousser. Par facilité aussi et par souci d'économie de temps ou sous l'influence soit d'un habitus (le formé doit être satisfait), soit de routines importées des pratiques scolaires ordinaires dans lesquelles les grilles d'auto-évaluation (quand elles ne sont pas procédurales et orientées par un produit à rendre) ne sont que des outils permettant de mesurer le degré de satisfaction du réalisateur sur son produit. Soit enfin sous l'influence d'allant-de-soi issus des pratiques de stages en formation d'adultes où l'auto-évaluation est très souvent entendue comme un bilan produisant un jugement sur le stage.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

II.1.6 En résumé

Il s'agit d'une passation institutionnalisée d'évaluation avec deux destinataires : l'enseignant (qui en fera ce qu'il veut, au mieux de la régulation : "*cette partie est destinée à l'intéressé*") et l'institution (et on ne sait pour quels buts).

Mais cette commande est intéressante parce qu'elle est floue : elle n'oblige pas à réduire l'évaluation à une mesure, elle n'impose pas de modèle de l'évaluation, ni une des deux logiques de l'évaluation. Alors, en place d'y voir un handicap, on peut y entendre au contraire la possibilité de faire une évaluation pour une fois non confondue avec le contrôle. Évaluer, c'est toujours s'installer dans l'impensé d'un système. C'est donc une opportunité à saisir.

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 structure du dispositif remplisse.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

III. LES DÉCISIONS PRISES : LA PROBLÉMATIQUE DE LA MISE EN CIRCULATION DES CRITÈRES

Le Département des Sciences de l'éducation répond à la commande ministérielle et organise cette procédure d'évaluation dans cet esprit:

III.1 Les fonctions de cette procédure

- Régulation, par l'équipe, du fonctionnement des formations ;
- Envoi d'informations à l'Université sur les dynamiques régissant notre organisation de la formation, éventuellement pour qu'elle régule quelque chose quelque part (?)

III.2 Nos buts

1. Répondre à la commande ;
2. Mettre en circulation une image de nos activités d'enseignement et de formation, notamment auprès des organisations partenaires et futurs partenaires ;
3. Réguler, adapter, améliorer, réorienter nos procédures de formation et les organisations qu'elles impliquent.

En réponse à cette commande, le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence, essaie donc de compléter son dispositif d'évaluation par un versant qui permettrait de parler depuis l'autre 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. Il s'agit de mettre en place une procédure d'évaluation institutionnelle en évitant qu'elle soit comprise (notamment par les étudiants) comme une demande de contrôle car elle serait alors redondante à la mesure analytique des acquis déjà faite par ailleurs dans l'évaluation de tâches validant les Unités d'enseignements.

III.3 Le référent d'évaluation

L'équipe, de fait, veut se situer dans une évaluation dite complexe où se cherchent des articulations entre contrôle et évaluation. Mais sortir du contrôle, c'est se heurter à un double risque : ou s'envoler dans l'indicible du ressenti, dans la singularité foncière (et inaudible) du sujet ou tenter une

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

équivalent à celle du contrôle. L'Évaluation dans la logique de tout ce Reste qui n'est pas du contrôle s'évapore ou se solidifie... L'enjeu est de mettre en place une auto-évaluation qui puisse osciller entre auto-contrôle et auto-questionnement (Vial, 1997 a).

La question alors est bien de savoir 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 qui vérifient la conformité d'un sens donné alors que ce sens est, par eux, à construire ? Comment associer participation à l'évaluation d'un cursus et logique de recherche du sens ?

En référence au système de régulation de Piaget, on sait que la manipulation de critères portant sur les contenus objets d'apprentissages (les savoirs et les procédures sur ces savoirs) favorise la réussite des produits demandés (Bonniol, 1981). On sait aussi que la mise à jour du référent didactique de la tâche par la verbalisation de critères procéduraux, favorise l'intégration de ces procédures (Nunziati, 1990; Vial, 19887) : ce fut le travail de l'évaluation dite "formatrice". Dans ces deux cas, pris parmi d'autres (Cardinet, 1979, Allal, Bain, Perrenoud, 1993, etc.) l'évaluation est au service de l'acquisition de contenus, elle facilite les processus cognitifs du sujet qui apprend. Mais il s'agit dans ces modèles de l'évaluation, de la manipulation de critères de tâches, dans le cadre de l'apprentissage-acquisition d'un programme. Qu'en est-il quand on s'intéresse aux attitudes, aux "objectifs sociaux affectifs", quand il s'agit de faire que le sujet élabore un projet de professionnalisation ?

III.4 L'articulation recherche/professionnalisation

Le département a depuis longtemps pris des options nettes par rapport à la question de la tension entre les Sciences de l'éducation comme discipline dite académique (dont la finalité est de certifier et donc de former des chercheurs) et les Sciences de l'éducation comme discipline contribuant à la professionnalisation (dont la finalité serait de rendre des services d'utilité sociale, de tenir sa place dans le marché de la formation professionnalisante et donc de former des professionnels). Nous vivons, à Aix, la tension entre ces deux pôles d'orientation et nous cherchons à les articuler dans l'ensemble

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

de nos diplômés : c'est une partie du référent que nous communiquons sous le terme d'alternance.¹

La filière dite classique (à Aix) donne la priorité à la recherche et débouche sur le DEA mais se soucie aussi de la formation professionnelle notamment des enseignants qui en constituent la majorité. Les filières justement dites professionnelles (composées de Licence, maîtrise et DESS à Lambesc, Nantes, Paris, Nice) plus radicalement orientées vers tel ou tel type de professionnels (formateurs, responsables de formation, cadres de santé et du travail social, métiers de l'évaluation et éducateurs à la santé) incluent dans leur programme, à des degrés divers, l'initiation à la recherche ainsi que la formation par la recherche.

Pourquoi, par exemple, former des cadres à/par la recherche ? Trois niveaux de raisons sociales apparaissent :

- **Former des partenaires de recherches à venir** : les cadres infirmiers, par exemple, pourront mieux se situer comme acteurs dans des recherches qu'on leur proposera. Ils seront avertis et pourront *participer plus étroitement* à ces recherches pilotées par un chercheur "de métier". Ils pourront aussi être *demandeurs de recherches* issues de leurs préoccupations professionnelles et dont les résultats pourraient intéresser leurs corps professionnels car ils seront *aptés à transformer un problème pratique en une question de recherche* qu'un chercheur, avec eux, viendra problématiser et traiter. Ils pourront éventuellement continuer, parallèlement à leur exercice professionnel, dans les études universitaires de façon à se former à la recherche, et devenir chercheur dans le cadre d'abord d'une thèse en Sciences de l'éducation, ayant alors le double statut de professionnel et de chercheur. Cette posture difficile à tenir doit être malgré cela, envisagée. En général, le professionnel devenu chercheur cesse d'être un praticien et cherche à postuler à l'université.

- **Former des praticiens capables de se distancier par rapport aux routines, aux rôles, aux personnages de leur corps professionnel.** L'initiation à la recherche (et notamment la distinction des différentes méthodes possibles ainsi que l'apprentissage de la production d'un discours méthodologique) non seulement donne des repères et des cadres de références (niveau précédent) mais aussi "désenglu" le praticien de la doxa

¹ outre la professionnalisation, l'alternance comporte une réflexion sur le partenariat ainsi que sur le modèle d'apprentissage mis en place pour l'étudiant.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

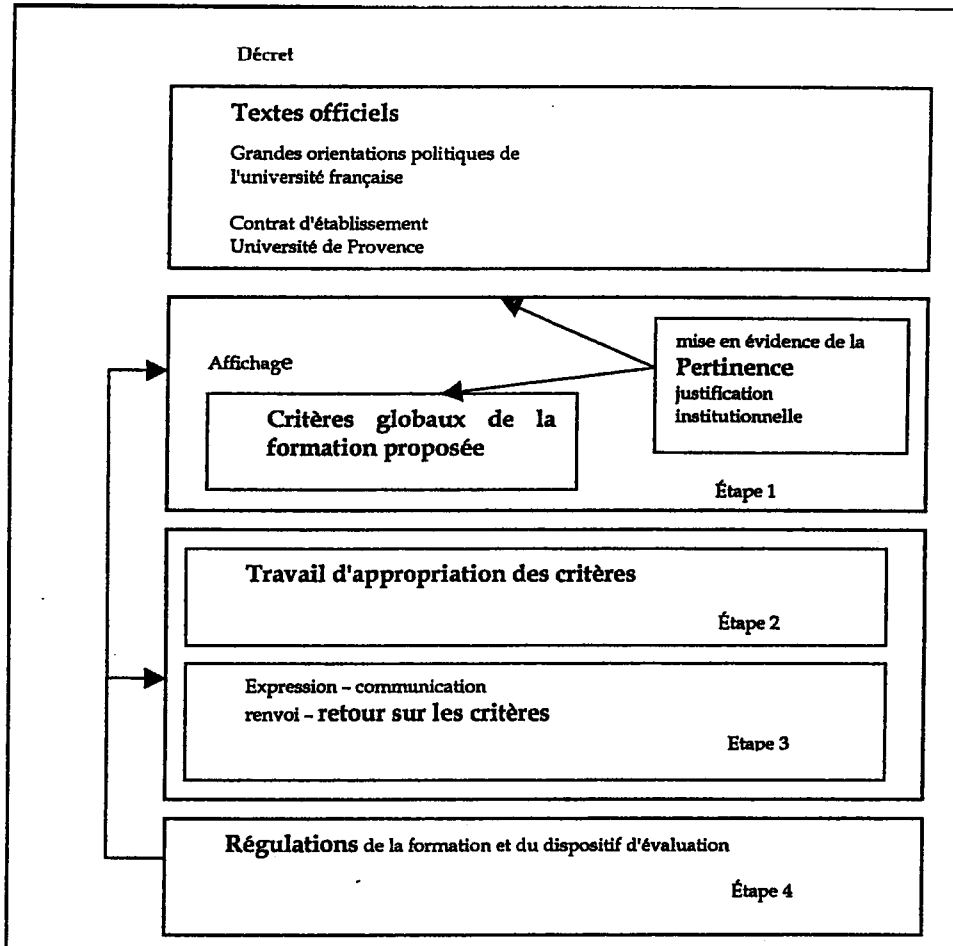
propre à son corps professionnel, lui permet de *relativiser les dysfonctionnements* qui pourraient sans cela n'être conçus que dans la résolution de problèmes, la prise de décision rationnelle et la remédiation pour l'éradication de symptômes, sans se préoccuper de les relier à des projets plus vastes qui engagent pourtant le devenir de leur profession. La recherche côtoyée et à laquelle ils s'essaient en réalisant les mémoires professionnels, leur donne de la "hauteur de vue" : la formation par la recherche permet de travailler le double processus de distanciation/implication, la rigueur et *l'intelligibilité pour la communauté scientifique* ; de se poser des questions théoriques à partir de la pratique ; d'étayer son questionnement de professionnel à des références diverses, prises ailleurs que dans les modélisations de praticiens, lesquelles ont toujours tendance à se faire passer pour vrais, indubitables, dans la confusion entre évaluer et faire une recherche.

- Enfin, l'initiation à la recherche et la formation professionnelle par la recherche permet (et c'est la tâche à laquelle nous les entraînons) de lire la recherche, de lire les comptes rendus de recherche, d'acquérir le langage de la recherche ou du moins de pouvoir le déchiffrer.

Ces trois niveaux d'apprentissage visent à rapprocher la recherche du terrain professionnel. Ils ne sont pas incompatibles avec la formation académique de chercheurs universitaires. Tous fonctionnent sur des problématiques éducatives.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

III.5 Les dispositifs mis en place en 1998



- Le dispositif d'évaluation

Un premier dispositif d'innovation, monté dans l'urgence, a consisté à mettre en circulation des critères du projet de formation et à les donner aux étudiants.

- Les critères globaux du projet de formation :

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

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

que soit le type de diplôme qu'ils préparent. Dans ces critères circulent un modèle de formation, une visée, politique de cette formation, au sens où dans tout projet se distinguent (et se vivent) un versant visées et un versant programme (selon le modèle d'Ardoino et Berger, par exemple, 1989).

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

Critère *

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

Critère**

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

Critère***

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

Critère ****

Les enseignements dispensés ne sont pas cumulatifs mais les unités de formation, dans un diplôme, sont complémentaires et interdépendantes. La transdisciplinarité est garantie par la mise en liens des unités de formation :

les différentes disciplines concourent à construire chez l'étudiant un référentiel personnel.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Critère *****

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

Document 1 donné aux étudiants : les critères

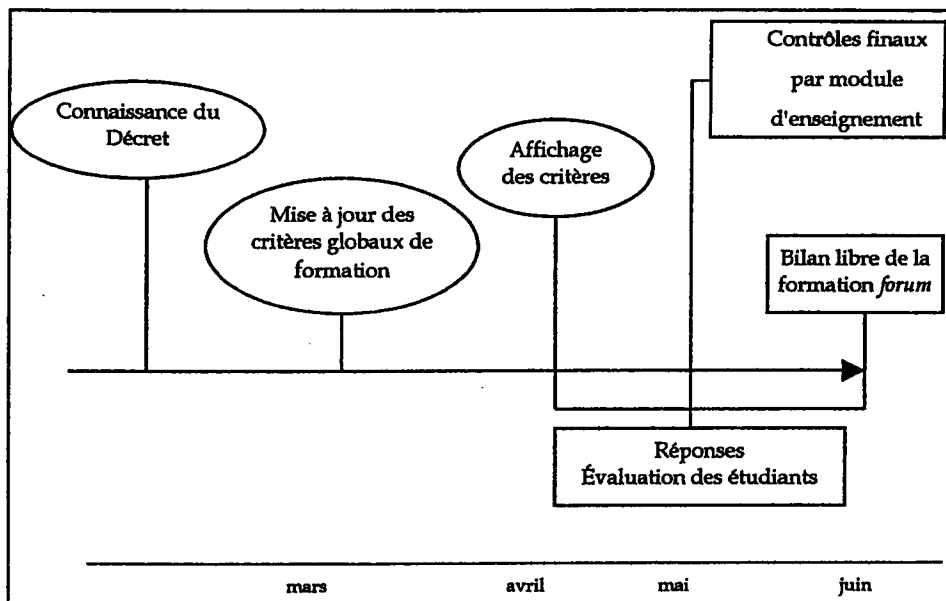


Figure 1 Le dispositif d'innovation

L'hypothèse de ce premier essai d'un dispositif d'évaluation est qu'en proposant aux étudiants des critères globaux du projet de formation (et non pas des critères analytiques de tâches) et en les incitant à les faire évoluer 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 (Lesne, 1984) et pas seulement leur réalisation, tels quels). Alors, ils vont 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 le changement, dépassant le discours organisationnel sur la formation.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

III.6 Le dispositif de recherche : problématique et hypothèse

L'hypothèse de recherche est que l'appropriation de ces critères globaux proposés par l'équipe de formation (et non pas imposés) favorise l'investissement des étudiants dans leurs propres projets. Ces critères affichés, qui ne sont pas analytiques, devraient pouvoir renvoyer l'étudiant à son auto-évaluation en terme de questionnement sur le sens de son processus de professionnalisation. C'est l'objet du premier questionnaire.

Mais la teneur de la formation à l'évaluation (incluse dans le cursus) devrait interférer et moduler les résultats, c'est l'objet du second questionnaire. L'hypothèse sur la relation entre les deux questionnaires est que plus les formés conceptualisent l'évaluation (moins ils s'enferment dans un module de l'évaluation donné comme le meilleur et le seul possible), plus ils devraient pouvoir attester d'une posture d'évaluation distinguée de celle du contrôleur. Y a-t-il corrélation chez les étudiants entre la posture prise dans la participation à l'évaluation du cursus (questionnaire 1) et leur conception de l'évaluation en général (questionnaire 2) ?

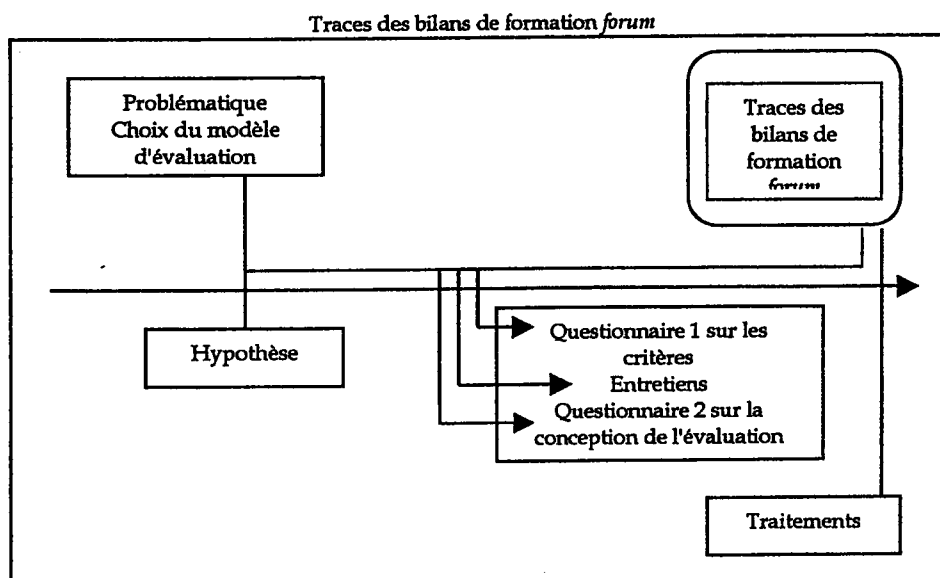


Figure 2 Le dispositif de recherche

III.7 Cadre théorique de référence de la recherche

La question de la modélisation du sujet évaluant

Pour mettre en place ce dispositif, quelle modélisation du sujet évaluant (ici le formé) ? Pensée par objectifs, didactique et cybernétique

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

proposent des modèles du sujet, sont-ils pertinents à la problématique de l'articulation des processus cognitifs à la régulation des attitudes ?

L'idée fondamentale de la recherche est que tout dépend de la façon que l'on a de modéliser les dits processus et donc le sujet pour qui on construit la situation d'apprentissage/de formation et d'évaluation.

Il est aisé de constater que plus on reste attaché à une pensée par objectifs, plus l'évaluation des attitudes échappe à la maîtrise de l'évaluateur qui se veut externe et se dissout dans un auto-contrôle procédural. Pareillement, le modèle cybernétique du fonctionnement cognitif (et sa survalorisation, son hypertrophie qui pose en espace supérieur de contrôle du contrôle de procédures, appelé le "méta-cognitif") est un repli sur ce qu'on sait faire (du contrôle), au détriment d'une parole formative qu'on rejette alors dans l'indicible et le Privé. La séparation entre "objectifs cognitifs" et autres objectifs ou entre "processus" cognitifs et attitudes ("processus" affectifs, socio-affectifs...) résulte d'une modélisation du sujet de l'apprentissage qui peut faire bon ménage avec une certaine psychologie cognitive dépendante d'une conception du sujet comme système fermé régi par les rétroactions, comme "*système de traitement de l'information*" ou "*computation*" ou même "*fonctions cérébrales*", dans le paradigme mécaniciste (Vial, 1997) dans la logique du "presque rien", et celle du contrôle.

La même survalorisation des processus cognitifs peut aussi soutenir une conception didacticienne focalisée sur le savoir constitué, préalable au sujet, donné comme "objectivité" et qu'il doit acquérir (intégrer) au prix d'une "*transposition*" entendue comme dénaturation du savoir savant en savoirs enseignables, tout autant dans la même pensée disjonctive, dans la coupure sujet/objet (Morin, 1990).

Dans ces trois cas (modélisation du sujet par la pensée par objectifs, la cybernétique ou la didactique conçue comme transmission d'un savoir-objet), le risque -qui ne les empêche pas d'être pertinents à d'autres questions- est de réduire l'évaluation à la seule logique de contrôle. En effet, cette option didactique (de focalisation sur les contenus de formation) a tendance à réduire l'évaluation à des procédures dans l'apprentissage au service de la seule mesure des acquis programmés. Cette psychologie cybernétique a tendance à réduire l'évaluation à une régularisation au programme prévu. La pensée par objectifs a tendance à réduire l'évaluation à la rationalisation de démarches en vue d'atteindre des cibles

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

comportementalistes préalablement fixées. Remplacer "objectifs" par "processus" entendu seulement comme trajectoire, démarche orientée vers un but, ne change alors rien à l'orientation générale de l'évaluation vers le seul modèle de la prise de décision rationnelle dans une "mise en pièces" (Ardoino & Berger, 1989 b) de l'apprentissage confondu avec des mécaniques d'acquisition, pour en favoriser le contrôle. La réussite est toujours pensée comme dépendante seulement du contrôle de procédures pour fabriquer des produits calibrés.

Mais par ailleurs, poser le processus (Bonniol, 1988 a) comme singulier au formé, opaque, inaliénable, énergie jamais achevée, d'un sujet "philosophique" cette fois soumis et à la division de l'inconscient, et à ses implications, porteur de *négativité*, pris dans les interrelations de la communication humaine plus encore que dans des interactions systémiques (Ardoino, 1993), sujet producteur et produit de l'imaginaire -social (Castoriadis, 1975), construit par le jeu des *différences* (Derrida, 1968), modélisé par l'herméneutique (Ricoeur, 1986), risque de dissoudre l'évaluation dans une éternelle interprétance à la recherche d'un sens qui échappe sans cesse et se réduit à de l'indicible, à de l'inouï, dans la logique du "n'importe quoi" (Vial, 1997). Alors, tout ce qui reste de l'évaluation quand on ne fait pas de contrôle, et qui paraît cette fois l'essentiel, est inatteignable : le projet comme processus d'une "totalisation en cours" (Sartre); risque de se dissoudre dans l'inaudible.

La tentation est alors double : ou de se désintéresser de cet essentiel existentiel, le mettre hors champ, l'ignorer purement et simplement, ou de traiter pareillement cette logique du Reste que la logique du contrôle et d'instrumenter toute l'évaluation comme on a instrumenté le bilan : vouloir maîtriser l'autre encore, se rabattre sur la mesure de tous les processus et se détourner d'un (auto)questionnement sur ses attitudes parce qu'il est sans fin, donc peu rationnalisable. On en revient à l'opposition entre quantitatif et qualitatif : il ne reste plus qu'à "mesurer la qualité" pour que l'évaluation demeure l'exercice d'un pouvoir (l'émission d'un jugement dit de valeur) dont on pare le garant de l'apprentissage, le maître du dispositif (évaluation formative) ou qu'on donne au formé comme outil de sa réussite (évaluation formatrice). Contrôle et auto-contrôle restent les seuls versants de l'évaluation dont on parle rationnellement.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Ce dispositif veut faire exister, rendre dicible, mettre en communication l'autre versant. Le sujet alors modélisé d'abord comme un *inter* et pas seulement comme un *intra*, est double, porteur de conflits entre les logiques, tressage dans le conflit paradigmatique, porteur d'une vision du monde, d'une sémantique, divisée : *le mécanicisme rationnel et l'énergétisme holistique* (Vial, 1997 d). L'apprentissage n'est pas seulement trajectoire mais est bien plutôt trajet mû par l'appropriation comme transformation du savoir, élaboration du sens comme travail inachevable sur les signes, spirale de l'appris, hiérarchies fluctuantes, va-et-vient par les contradictions, mise en dialectique et en récursivité, pluriel : pari sur la complexité du sujet-au-monde. L'évaluation est processus d'un sujet caractérisé par les conflits de valeurs : l'auto-évaluation est auto-contrôle et auto-questionnement. La formation à l'évaluation devient la mise en situation d'une articulation des deux logiques de l'évaluation. Savoir réhabiliter le contrôle, le désinvestir des valeurs négatives de fascination que la tradition notamment scolaire lui attache : jouer avec le sens donné. Et savoir aussi prendre en considération l'autre logique, la recherche du sens.

C'est tenir une problématisation du sens, c'est rechercher avec le formé, et faire qu'il recherche, une articulation provisoire et toujours précaire, entre (passant par) l'établissement de processus cognitifs et la régulation d'attitudes pertinentes au contexte professionnel. Il s'agit de faire que le sujet élabore un projet de professionnalisation, lequel ne peut se réduire à l'intégration de (méta)procédures, ni à l'acquisition de savoirs.

Questions de l'opération de 97/98

S'interroger sur la mise en circulation de ces critères globaux du projet de formation : quel type de situations mettre en place ? quel scénario pour l'appropriation de ces critères ? que signifie, dans ce contexte, "travailler les critères" ?

**Pertinence des critères globaux de formation proposés
au projet universitaire**

(rapports au contrat quadriennal de l'établissement Université de Provence et aux Grandes orientations politiques de l'Université française)

1. Connexion de la formation à la culture et la recherche d'une part
(par des mises en question conceptuelles, la confrontation de théories, un travail de création, de production de savoirs, avec une part d'autoformation instrumentée -par l'informatisation des bibliothèques, par exemple et tout autre moyen qui facilite l'accès aux formes supérieures de la culture et de la recherche

et 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 dans la perspective de l'insertion professionnelle (en réponse aux besoins de la nation, former des cadres et participer au développement socio-économique de la région, encadrer le choix de l'activité professionnelle, assurer les moyens de l'orientation, en conformité à l'évolution démocratique exigée par la révolution industrielle et technique).

Document 2 donné aux étudiants

III.8 La passation

III.8.1 La population

485 étudiants répartis en 20 groupes de formation selon le type de diplôme préparé et selon le site où se déroule la formation car certaines se font en partenariat avec des Écoles de cadres infirmiers ou kinésithérapeutes, dans le cadre de conventions avec les hôpitaux. Ce public est donc constitué d'étudiants venant à l'Université dans une volonté professionnalisante. 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.

III.8.2 Le contexte institutionnel

Mise en perspective des critères globaux de la formation avec les textes officiels régissant l'université (justification institutionnelle des critères proposés donnée aux étudiants) :

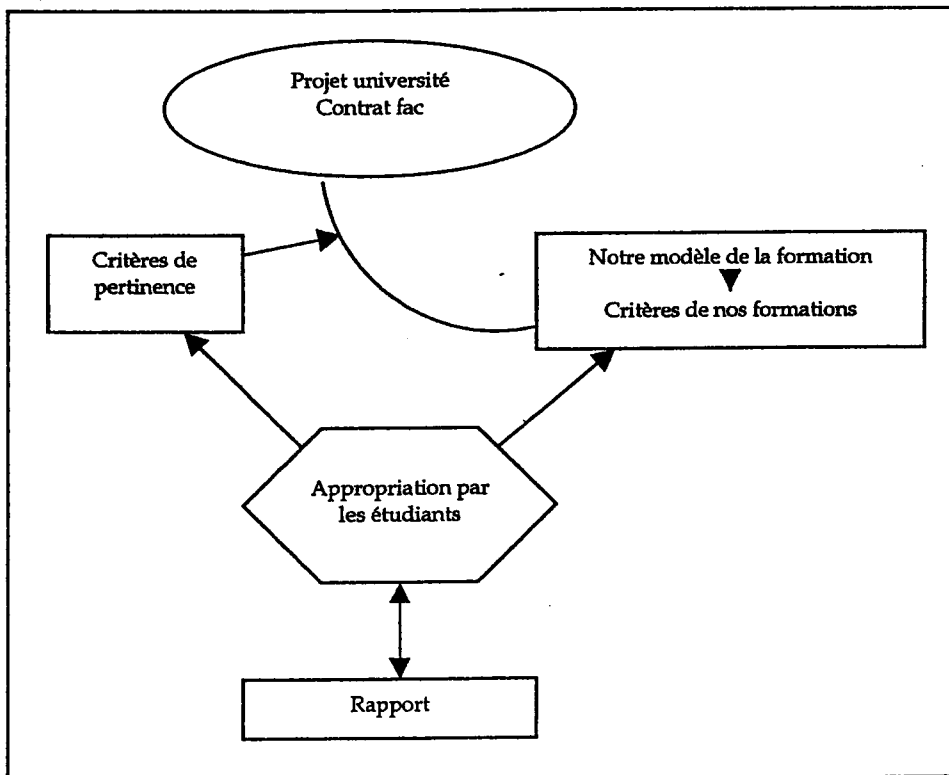


Figure 3 Dispositif mis en place

III.8.3 Les outils utilisés

- Le questionnaire sur les critères globaux de formation²

La trame du questionnaire :

Les questions sont organisées en 4 volets :

1. L'existence et l'identification des critères dans la formation
2. Le vécu de ces critères : comment ont-ils posé question ou problème ? ont-ils mis en difficulté ? ont-ils dynamisé ou bloqué ? ont-ils permis d'avancer ? comportent-ils des éléments qui ont été importants dans votre formation ? qu'ont-ils bousculé ou au contraire conforté ?
3. Propositions de changement des critères : supprimer un critère entier ? ajouter quoi ? ôter quoi ? transformer quoi ?
4. Remarques générales autres

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

Le questionnaire sur la formation à l'évaluation :³

Ce questionnaire individuel porte sur la façon de vivre la formation à l'évaluation à l'université : "*la formation à l'évaluation vous a permis de construire...*" suivent 20 propositions commençant toutes par "*plutôt*" (ceci ou cela). L'étudiant choisit le nombre de propositions qu'il veut puis les hiérarchise. En fait, les propositions présentées en désordre s'opposent deux à deux et les réponses sont donc rapportables à une matrice du questionnaire distribuant les énoncés selon l'une ou l'autre des deux logiques de l'évaluation ainsi conçues :

² voir annexe 1

³ voir annexe 1

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

<p>Soit la formation préconise un modèle de l'évaluation, donne un guide théorique, une posture élue, des procédures, des savoirs, un autre référentiel.</p> <p>Elle tend vers l'efficacité, la prise de décision rationnelle, la maîtrise de la situation et de l'autre, une tendance à la dogmatisation, avec une sorte de militantisme, un engouement pour un savoir faire dans une propension à la régularisation dans une logique de contrôle,</p>	<p>soit la formation conceptualise l'évaluation, donne des cadres théoriques, un questionnement sur les postures possibles, un mouvement général, un projet ouvert</p> <p>une culture, un ensemble de références même contradictoires entre elles.</p> <p>Elle permet le détachement, la recherche des conjugaisons, l'ouverture aux autres, aux situations dans la pluralité et l'hétérogénéité, avec le provisoire, le toujours à recommencer, à apprendre dans la dynamique des régulations dans une logique de recherche de sens.</p>
---	---

Document 3 Les deux univers de l'évaluation, qui ont servi à distribuer les propositions du questionnaire 2.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

IV. LES ÉTUDES RÉALISÉES

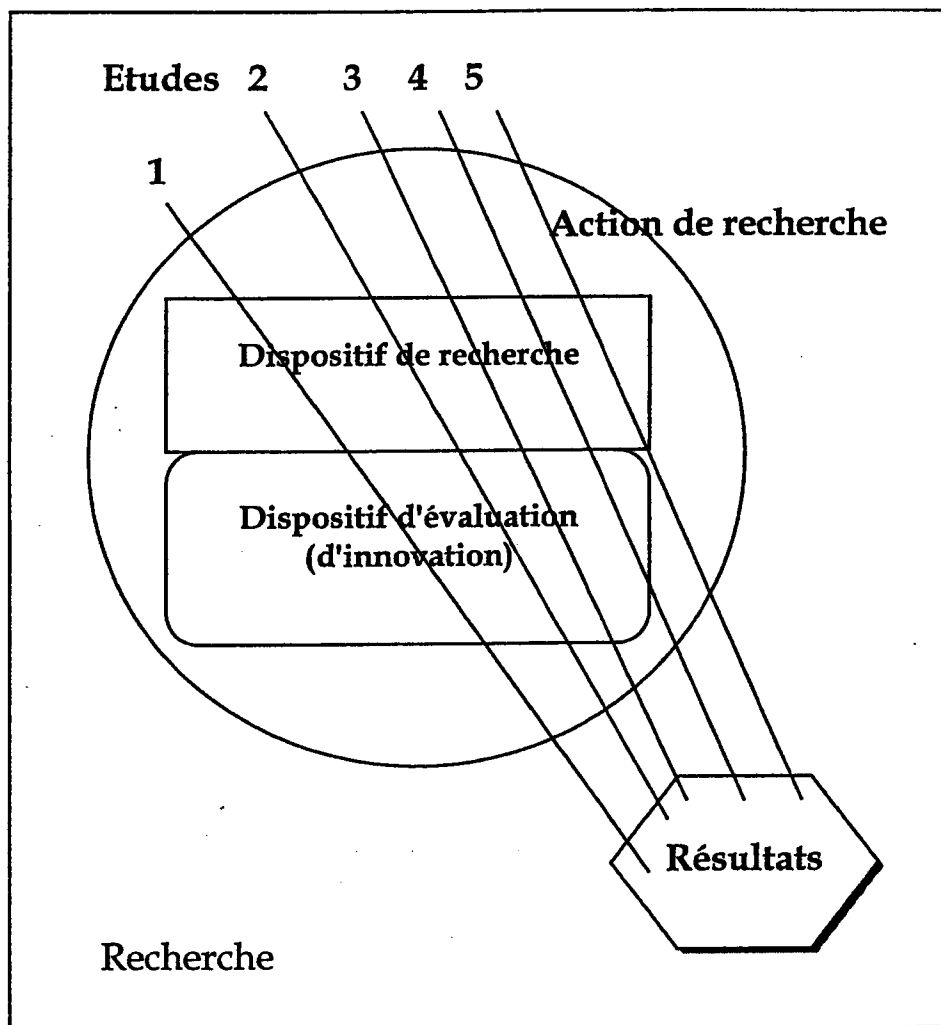


Figure 4 Situation des études dans le dispositif

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

IV.1 Étude 1 Pour la pédagogie des UE

Pour la régulation de l'acquisition des contenus de formation, de leur ventilation dans le programme, de l'ordre des intervenants...

Pour les responsables de l'UE Formation à l'évaluation et les responsables de sites⁴

IV.1.1 Analyse des données relatives à l'ensemble des questionnaires individuels

(questionnaire sur la formation à l'évaluation).

MODALITÉS PARTICULIÈRES DE L'ENCODAGE.

Nous avons considéré les questions choisies mais non affectées d'un rang hiérarchique comme des ex-aequo ayant le rang immédiatement postérieur au dernier rang attribué. Les réponses qui n'indiquaient pas de hiérarchie ont toutes été considérées comme ex-aequo. Les questionnaires ne comportant aucune sélection n'ont pas été encodés. Nous avons pu remarquer que les consignes d'encodage ont été diversement suivies ; la deuxième page, en particulier, a moins souvent été encodée, et rarement hiérarchisée.

CALCUL DES POIDS ATTRIBUÉS PAR UN INDIVIDU À CHAQUE QUESTION.

Chaque étudiant s'est vu attribuer le même nombre de points (100, pour faciliter la lisibilité), répartis entre les questions qu'il a sélectionnées. Les rangs hiérarchiques ont été considérés comme équidistants⁵, dans un but de simplification méthodologique. Par exemple, si un étudiant a choisi la question 1 et la question 2 ex-aequo, elles reçoivent chacune 50 pts. S'il les a hiérarchisées, la première reçoit 66,66 pts, la seconde 33,33. S'il a choisi les 4 premières et les a hiérarchisées dans leur ordre d'apparition, la première reçoit 40 pts, la deuxième 30, la troisième 20 et la quatrième 10.

⁴ étude réalisée par Braconnier et Rainaudi

⁵ C'est-à-dire que nous avons considéré que pour le sujet il y avait autant de différence entre le 1er et le 2ème rang, qu'entre le 2ème et le 3ème ...

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

CALCUL DU TAUX DE CONTRÔLE.

Les poids attribués aux questions "contrôle" -C- et "non-contrôle" -NC- sont respectivement sommés. Le taux de contrôle est calculé ainsi : $C / (C + NC)$. Nous en avons calculé la moyenne pour chaque groupe.

CALCUL DU TAUX DE CONTRADICTION.

Les poids attribués aux questions deux à deux opposées sont multipliés l'un par l'autre. Il est ainsi possible de donner plus d'importance aux contradictions situées en haut de la hiérarchie qu'à celles situées en bas. La somme des produits est effectuée. La valeur maximale pouvant être obtenue est de 2500, nous avons divisé le résultat par 25 afin d'obtenir un pourcentage. Un étudiant a dépassé 66% de contradiction. Beaucoup sont à 0%.

REMARQUES PARTICULIÈRES.

Pour des raisons que nous n'interpréterons pas, un nombre important d'étudiants n'a pas hiérarchisé les questions de la seconde page. Dans les cas où cela s'est produit, nous avons considéré toutes ces questions comme dernières ex-æquo.

Le DESS santé n'étant représenté que par un étudiant, nous ne l'avons pas encodé.

VALEUR DU POINT (VP).

Cette variable dépend du nombre de questions choisies. Plus ce nombre est grand, plus la VP diminue. La VP est directement corrélée aux questions 2 (.40) et 3 (.24). Elle est inversement corrélée à la question 18 (-.12) ainsi qu'aux taux de contrôle (-.20) et de contradiction (-.13).

ÉTUDE DES TAUX DE CONTRÔLE ET DE CONTRADICTION.

Nous avons étudié leurs corrélations avec les différentes questions. Nous avons aussi rangé les groupes en fonction de leurs taux moyens de contrôle et de contradiction. Notons qu'il existe une corrélation directe entre ces deux taux (.26). Les étudiants qui ont le plus fort taux de contrôle ont tendance à avoir un fort taux de contradiction, et inversement. Les listes complètes des corrélations ainsi que les graphiques à barres représentant les groupes sont fournis en annexes.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

La corrélation entre taux de contrôle et taux de contradiction permet de formuler l'hypothèse que l'évaluation formative comme survalorisation, comme valeur absolue, empêche encore l'articulation de deux logiques qui passe, elle, par l'acceptation des contraires.

TAUX DE CONTRÔLE.

Les questions les plus fortement corrélées avec ce taux sont les 4, 1, 7 et 15 ; les plus fortement en corrélation inverse sont les 14, 12, 3 et 2. Le taux est en corrélation inverse avec la VP.

Les groupes ayant les plus faibles taux sont : Lic. C Tours, Lic. B Tours, Lic. C Lambesc, Lic. B G2 Nantes.

Ceux qui ont les plus forts sont : Lic. B G5 Lambesc, Lic. B G1 Nantes, DESS éval Paris et Lic. B Paris.

TAUX DE CONTRADICTION.

Les questions les plus fortement corrélées avec ce taux sont les 7, 14 et 15 ; les plus fortement en corrélation inverse sont les 3 et 2. Le taux est en corrélation inverse avec la VP, ce qui peut s'expliquer par le fait que moins on coche de questions, moins il y a de chances qu'elles se contredisent, et plus on choisit de questions, plus elle risquent d'être contradictoires ; on peut aussi faire l'hypothèse que plus les étudiants choisissent de questions, plus ils ont de chances d'en choisir qui sortent de la tendance générale.

Les groupes ayant les plus faibles taux sont : Lic. C Tours, Maîtrise B Lambesc, Lic. B G2 Lambesc.

Ceux qui ont les plus forts sont : DU Lambesc, Lic. B G2 Nantes, Lic. B G1 Lambesc, Lic. B G3 Lambesc, Lic. B Nice, et Lic. B G1 Nantes.

Le dépouillement du questionnaire 2 sur la conception de l'évaluation, compte tenu des hiérarchisations entre les propositions, a donc fait apparaître que la tendance centrale est autour d'un taux de contrôle de 33,2 % qui comporte des réponses relevant des deux logiques avec un "taux de contradiction" de 8,4 %. Ce qui revient à dire, au contraire, que la tendance centrale survalorise le questionnement et évite les propositions qui se contredisent (63,8 %).

⁶ Le questionnaire a été construit de manière à illustrer chacun de ses dix thèmes par deux réponses

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

IV.1.2 Comparaison des deux taux.

Outre la corrélation (.26) entre ces deux taux, on peut noter que les étudiants qui ont coché les questions 3 et 12 ont tendance à être à la fois en faible contradiction et en faible contrôle, les questions 7, 15 et 1 étant liées à de fortes valeurs.

La question 14 joue cavalier seul : faible taux de contrôle et fort taux de contradiction.

Deux groupes ont de faibles valeurs aux deux taux : Lic. C Tours et DEA/Th. Lambesc.

Deux groupes en ont de fortes : Lic. B G1 Nantes et, dans une moindre mesure, DESS éval Paris.

La corrélation entre taux de contrôle et taux de contradiction (à .26) permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'évaluation formative comme survalorisation, comme valeur absolue, empêche encore l'articulation des deux logiques qui passe, elle, par l'acceptation des contraires.

Conception de l'évaluation (tendance centrale)

taux de contrôle _____ tendance "sommative" mais avec articulation des logiques _____	33,2 % 8,4 %
corrélation taux de contrôle et taux de contradiction _____	.26

IV.1.3 Corrélation de ces taux avec les propositions.

Les propositions les plus souvent choisies ont été identifiées. Les groupes ont été rangés en fonction de leurs taux moyens de contrôle et de contradiction. Ont été cherchées aussi les corrélations entre niveau de diplôme et taux de contradiction, ainsi qu'entre les propositions et taux de contrôle.

possibles : une avec logique de contrôle, l'autre avec logique de non contrôle.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

NIVEAU DE DIPLÔME

Nous avons étudié les corrélations entre les différentes variables et le niveau de diplôme.

Seules deux questions sont mises en exergue :

la 6 (.16), plus souvent choisie en fin de cycle et la 10 (-.10), plutôt choisie par les "nouveaux".

Intitulés des questions 6 et 10 :

La formation à l'évaluation vous a permis de construire...

6 plutôt une attitude, une posture, une façon d'être.

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

CORRÉLATIONS ENTRE LES QUESTIONS.

Le tableau ci-après présente les différentes corrélations.

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

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Corrélations entre les différentes questions (poids attribués)

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	ctrl	ctrax	
01	VP																						
02		0.40																					
03		0.24	-0.19	-0.20																			
04		0.22		-0.18																			
05																							
06				-0.20	-0.15																		
07				-0.20																			
08						-0.18																	
09						-0.10	-0.13																
10								-0.12															
11																							
12				-0.10																			
13				-0.12	-0.12																		
14				0.13	0.14																		
15				-0.10	-0.14																		
16				-0.13	-0.14																		
17				-0.13	-0.12																		
18				-0.13	-0.12																		
19				-0.16																			
20				-0.11																			
ctrl				0.32	0.47	-0.12	-0.17	-0.16	0.25	-0.13	0.15	0.32	0.27	0.32	0.34	0.24	0.17			0.24	-0.17		
% ctrdx				-0.29			0.29		0.14			-0.22			0.21	0.19					-0.12		
Bac+				-0.25			-0.16			-0.10													0.26

Pour faciliter la lecture, les valeurs absolues inférieures à .10 ont été ôtées, celles qui sont supérieures à .20 ont été portées en gras. Les cases grisées correspondent aux questions le plus fréquemment choisies.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Voici les valeurs les plus fortes dans le sens direct (questions dont les poids ont tendance à varier dans le même sens) :

1 et 4 (.22)	}	Les personnes qui ont coché
10 et 17 (.22)		l'une de ces questions ont
17 et 19 (.22)		tendance à cocher l'autre,
2 et 14 (.21)		et réciproquement.

Et les valeurs les plus fortes dans le sens inverse :

2 et 3 (-.20)	}	Les personnes qui ont coché
2 et 16 (-.20)		l'une de ces questions ont
2 et 12 (-.20)		tendance à ne pas cocher
3 et 7 (-.20)		l'autre.

Notons enfin que la question 14 est corrélée négativement à l'ensemble des questions de la seconde page.

QUESTIONS LE PLUS SOUVENT CHOISIES.

Le graphique "choix individuels" regroupe trois courbes :

le poids moyen attribué à la question, ce poids étant 0 lorsqu'elle n'est pas choisie (Moyenne) ;

le nombre moyen de choix (Nb Choix) ;

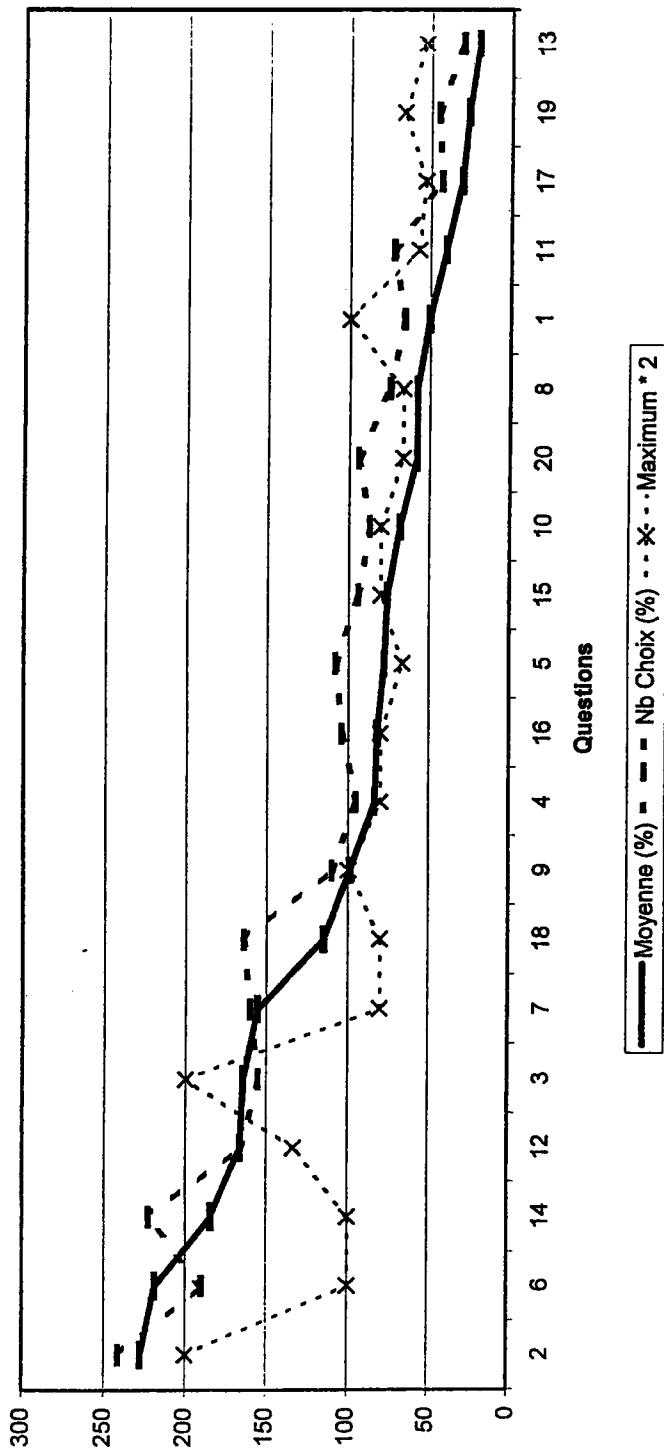
et la valeur maximale en pourcentage de points qui lui a été attribuée par au moins un étudiant. Afin de proportionner les courbes, cette valeur a été multipliée par 2 (Maximum * 2).

Comme on peut le constater à la lecture du graphique, les trois courbes ont des profils assez similaires. La question 2 arrive en tête, suivie par les 6 et 14. Nous avons ensuite les 12, 3, 7, 18 et 9. Ces questions ont été portées en grisé sur le tableau des corrélations.

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

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Choix Individuels



Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

IV.1.4 Analyse factorielle du tableau des réponses.

Enfin, une analyse factorielle du tableau des réponses a permis d'étudier les sept axes les plus importants illustrant la répartition des réponses. Les groupes de formation ont pu être disposés sur les axes.

Nous avons recherché des axes qui illustreraient la répartition des réponses en tenant compte de plusieurs questions. Pour cela, nous avons effectué une analyse en composantes principales en extrayant les vecteurs propres de la matrice de corrélation des questions entre elles. Nous avons également introduit la VP dans l'analyse. Les taux de contrôle et de corrélation étant des combinaisons linéaires des vecteurs des différentes questions, nous ne les avons pas introduits. (Pour plus d'informations sur l'Analyse factorielle, voir "retour sur la méthodologie").

Cette analyse a été faite à partir des réponses individuelles.

Les valeurs propres associées aux différents facteurs nous donnent les taux suivants d'explication de l'inertie du nuage de points pour chacun des premiers facteurs :

Facteur n°	Inertie expliquée (%)	Inertie cumulée (%)
1	9.5	
2	8.6	19
3	6.9	26
4	6.3	34
5	5.7	40
6	5.6	46
7	5.5	52
8	4.9	58

Plus l'inertie expliquée par un facteur est grande, plus il a d'importance dans l'organisation des réponses.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

La synthèse effectuée par ces facteurs est réelle mais n'atteint pas ce que nous aurions pu espérer.

INTERPRÉTATION DES AXES FACTORIELS.

Pour chaque facteur, nous avons réalisé un tableau ordonné (cf. Annexe : "Graphiques du groupe") des corrélations avec les différentes questions. En fonction du sens des groupes de questions situés aux extrémités de l'axe du facteur, nous proposons une interprétation de celui-ci. Cette interprétation ne prétend être ni unique, ni juste.

Voici nos interprétations des sept premiers facteurs :

1. Acquisitions théoriques *vs* affirmation de soi en tant que professionnel.
2. Auto-analyse *vs* comment agir.
3. Orienté soi (construction de son référentiel) *vs* orienté autre (stratégies que je mets en place dans l'action).
4. Savoir *vs* savoir faire.
5. Savoir se connecter au système *vs* savoir se distancier du système.
6. Consultant *vs* expert.
7. Stratégie de manipulateur *vs* stratégie de négociateur.

DISPOSITION DES GROUPES SUR LES AXES.

Nous avons projeté les barycentres des différents groupes sur chacun des axes factoriels, autrement dit, chaque groupe est représenté sur chaque axe par sa moyenne (cf. Annexe : "Graphiques du groupe").

Nous notons tout d'abord que la variabilité intragroupe est très largement supérieure à la variabilité intergroupes. C'est à dire que l'espace occupé par chacun des groupes est bien plus vaste que celui dans lequel on peut faire tenir l'ensemble de leurs moyennes. Toute interprétation doit tenir compte de ce fait. Il n'y a pas, dans ces données, plus d'une légère tendance groupale, les groupes n'ont pas de véritable homogénéité. Afin de rendre visible cet élément, nous avons porté sur chaque graphique l'écart-type (ety) des projections des individus sur ce facteur. Aucun groupe ne s'écarte de la moyenne de la longueur d'un écart-type.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

Ne disposant pas des \cos^2 des positions, il ne faut pas considérer des groupes proches sur un axe comme forcément proches "entre eux" : des erreurs de perspective sont probables.

Positions les plus éloignées de la moyenne sur chacun des facteurs.

Facteur	-	+
1	Lic. C Lambesc	Lic. B G5 Lambesc Lic. B G2 Lambesc Lic. B Paris DESS RF Lambesc
2	Lic. C Tours DEA/Th. Lambesc	Lic. B G1 Nantes DESS éva Paris
3	Lic. B G5 Lambesc Maîtrise B Lambesc DESS éva Paris Lic. B G1 Nantes	Lic. B G2 Lambesc DEA/Th. Lambesc Lic. C Tours Lic. B Tours
4	Lic. C Tours DU Lambesc Lic. B G1 Lambesc	Lic. B G3 Lambesc DESS éva Lambesc DEA/Th. Lambesc
5	DESS éva Paris Lic. B G5 Lambesc	DEA/Th. Lambesc Lic. B G2 Lambesc
6	Lic. B G2 Lambesc Lic. B G1 Lambesc Lic. B G1 Nantes	Lic. B G5 Lambesc DU Lambesc
7	DEA/Th. Lambesc	Lic. B G5 Lambesc Lic. C Lambesc
8	Lic. C Tours	DU Lambesc Lic. B G2 Nantes

Le groupe licence B Nice semble "scotché" au barycentre.

Avant d'envisager toute hypothèse explicative en ce qui concerne les groupes à très faible effectif (DEA/Th. Lambesc -6- ; DESS éva paris -6- ; Lic. B G5 Lambesc -5- ; Maîtrise B Lambesc -5-), il convient d'envisager la possibilité d'un hasard dans la répartition d'individus d'une population beaucoup plus fortement contrastée que les groupes ne le sont entre eux.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

IV.1.5 En résumé de cette première étude

Toutes les indications obtenues intéressent au premier chef les responsables de l'UE Formation à l'évaluation, les intervenants dans cet enseignement et les responsables des groupes de formation.

Pour une évaluation de chaque enseignement, ce type de questionnaire faciliterait les régulations, à condition que la matrice de construction du questionnaire puisse être justifiée par rapport au programme annoncé dans les UE.

IV.2 Étude 2. L'enquête de satisfaction, un allant-de-soi de la formation

Un groupe d'étudiants a fait l'objet d'une analyse de cas.

Par l'étude de ce cas rencontré au cours de la recherche, nous allons maintenant tenter de différencier satisfaction et évaluation. Et nous irons jusqu'à dire que l'enquête de satisfaction, si elle n'est pas inutile, n'est pas une évaluation de la formation.

IV.2.1 La mutinerie

Ce groupe d'étudiants rechigne et saborde le questionnaire, il veulent travailler en sous-groupes de 4 ou 5, font des photocopies du questionnaire qu'ils trouvent mal fait. Ils y écrivent :

"la piètre qualité du questionnaire incite à un dévouement immérité par la formation elle-même";

"Il est impossible de répondre "non" à ces critères dans la mesure où on est en démarche d'enrichissement personnel";

"Nous avons l'impression de ne pas évaluer les enseignements mais de rester à la périphérie du dispositif de formation";

"Il serait préférable de constituer un questionnaire d'items non ambigus".

Il ressort de l'entretien que ce groupe s'est mis dans une *logique de contrôle*, en transformant la situation d'évaluation en une *situation de bilan* de la formation avec, et c'est remarquable, un retour très net à la Pensée par Objectifs, au détriment d'un modèle systémiste pourtant prôné par eux peu avant : ils voulaient dire leur ressenti sur l'organisation de la formation. Dans leur attitude se manifeste ouvertement une volonté de "règlement de comptes" parce qu'on ne leur a pas demandé s'ils étaient satisfaits de la formation et des formateurs.

IV.2.2 Cette réaction renvoie à l'histoire du groupe

DESS de Responsable de formation, ils se considèrent comme particulièrement compétents dans cette affaire. Ils avaient pris la commande ministérielle à leur compte et construit (en petits groupes) des questionnaires exactement conformes à ceux qui circulent pour *une enquête*

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

de satisfaction, pour une appréciation de service ou de produit de consommation.

Et c'est d'abord le fait qu'ils ont pris la commande à leur compte, qui fait la question : les étudiants se sont substitués à l'équipe enseignante. Il y a eu changement de point de vue de leur part, usurpation du point de vue des responsables de leur formation. Ils ont pris *la posture* du formateur : celui qui déduit de la commande qu'il suffit de faire faire une enquête de satisfaction !

Ils ont reproduit ce qu'ils connaissent des bilans de formation, pensant inéluctable de transformer la commande ministérielle en un contrôle par les formés des formateurs, de leur style, de leur degré d'abstraction, de leur pédagogie (en somme, chacun son tour). Leur déception fut grande de voir arriver un autre type de questionnaire, auquel ils n'avaient pas pensé.

L'intérêt, ici, de ce qui peut être par ailleurs commenté en terme de dysfonctionnement pédagogique, puisque le dispositif d'évaluation proposé par l'équipe de formateurs ne leur a pas été présenté dans sa logique⁷, est de faire apparaître l'idée *qu'un groupe (comme un sujet) a une histoire* et que donner la parole aux formés, c'est-à-dire s'inscrire délibérément dans *une évaluation de la qualité*, dans ce qui a été appelé une évaluation dans la logique "formative ou formatrice", c'est s'attendre à voir surgir des actes incompréhensibles⁸ pour celui qui ne sait rien de cette histoire. C'est pourquoi le Contrôle, lui, ne s'y intéresse pas. L'évaluation de groupe (un questionnaire pour un groupe de formation) renvoie des *effets massifs* de cette histoire du groupe, bien davantage visibles que par une enquête individuelle. Les effets semblent grossis, théâtralisés : ils se parlent dans le dramatique. L'insatisfaction (de ne pas avoir été consultés sur leur degré de satisfaction !) n'est plus bouderie, elle devient émeute.

⁷ Il faut dire que le dispositif d'évaluation a été monté dans l'urgence, en situation réelle de travail.

⁸ Incompréhensibles et non pas inexplicables. On peut toujours s'inventer une explication... et pour en rester à la satisfaction, le formateur peut se dire : "ils ne m'aiment pas !". La dérive fusionnelle, affective et sentimentale en formation n'est pas rare. La mise en avant systématique de la convivialité en formation en est un indicateur. La peur du conflit oblige à des actes de lâcheté –et à la confusion des postures et des rôles quand ce n'est pas, de plus, à la contradiction avec les théories (par exemple systémiques ou complexes") enseignées.

IV.2.3 Connaissance produite sur les compétences du formateur

La logique d'évaluation qui n'est pas du contrôle, oblige l'évaluateur à *prendre en considération* l'opacité de la relation humaine, dans sa durée, avec la polysémie du dire, de la communication enfin distinguée de l'information (Ardoino, 1988) parce que s'imposent *l'incompris* (Ardoino, 1992), dans "ce qui survient inopinément" (Ardoino et Berger, 1989, p. 17), *le réactionnel, l'imprévu* (Abrecht, 1991) que les contrôleurs, en toute logique, appellent des "effets pervers" (Ardoino, 1992). Il ne s'agit pas d'un retour du "subjectif" qui viendrait contrarier la belle ordonnance prévue (et donc objective) mais de *l'épaisseur d'une parole formative* qui ne peut être appréhendée que par l'écoute dans un souci de compréhension. Alors l'évaluateur "fait avec" ce que le contrôleur appellerait "dysfonctionnement", il cherche à comprendre, il cherche à faire que le groupe se comprenne.

L'évaluateur n'entre pas dans la logique d'évaluation dont la fonction est la promotion du changement, sans s'y préparer. La planification cède la place à l'anticipation : il s'agit bien de *se préparer à ce qu'il adviendra* et non plus de prévoir ce qui devrait se passer (Vial, 1998). L'attitude de l'évaluateur ne peut être la même que dans le contrôle, en rien. Il ne s'intéresse pas ici à l'acquisition des contenus, des savoirs rencontrés en cours de formation. Il ne met pas en place une procédure de certification des acquis, ou de rectification des erreurs, dans une *logique de contrôle des apprentissages*, pour la vérification des acquis individuels.

Il ne s'agissait pas, ici, de solliciter le formé pour un *auto-bilan final* (une auto-estimation sur le fait) ou un *auto-contrôle individuel des procédures* de réalisation du produit attendu en train de se faire (modèle de l'évaluation formatrice, Nunziati, 1991). Le formateur est là pour favoriser *l'auto-questionnement*, pour cela, il peut s'appuyer sur les six principes suivants, présentés dans le désordre, la pratique d'évaluation demandant à *chaque situation* de les hiérarchiser : on parlera alors de "hiérarchies fluctuantes" avec Barthes et non pas des "hiérarchies enchevêtrées" de la cybernétique. L'expérience de l'évaluation (comme de l'apprentissage) est expérience de l'écriture qui "implique l'idée que le langage est un vaste système dont aucun code n'est privilégié, ou, si l'on préfère, central, et dont les départements sont dans un rapport de 'hiérarchie fluctuante". (1984, p. 17) :

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

1. Observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projections de normes préétablies ou de théories explicatives qui se font passer pour des modèles. Travailler les références toujours évolutives.
2. Parier sur les potentialités de changement, de créativité au profit du processus en cours et des inflexions éventuels que les interactions peuvent engager.
3. Mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation toujours désireuse, elle, d'obtenir la solution, la réponse. Interpeller l'autre et l'autre en soi.
4. Rester étranger, voire indifférent (au sens de l'ethnométhodologie), ce qui favorise l'empathie et l'écoute, sans prendre à son compte le destin de l'autre et se mettre à penser à sa place : s'effacer.
5. Saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des ré-orientations sans culpabiliser comme le font ceux qui mettent toujours en avant les dysfonctionnements, les souffrances, les problèmes, les décisions rationnelles.
6. Se centrer sur le sens en train de se construire, sans le fixer en un savoir, sans le dogmatiser, sans l'arrêter en certitudes, "instituer" du provisoire, du réglable, communiquer. (Vial, 1997 b).

IV.2.4 Étude de protocoles d'appréciation construits par ces étudiants.

Les formés de ce groupe voulaient une procédure dite d'appréciation du déroulement de la formation.

IV.2.4.1 Des outils pour récolter les opinions qui dissimulent des modèles indiscutés

Bien qu'ils aient pris le point de vue du formateur, un seul des sous-groupes de travail a envisagé de se placer dans une perspective qui se veut "d'auto-formation" en pertinence aux critères globaux affichés. Mais en place d'organiser des tours de table, des "espaces de parole" en présence du formateur, où la seule question serait d'identifier les "points forts de la formation", comme cela se fait pour les stages -cette question ouverte étant caractéristique d'une volonté du formateur de ne pas imposer lui-même les dimensions sur lesquelles il veut avoir des "avis". Ils ont proposé par écrit et par module de formation : "les points forts, les points à améliorer, des commentaires particuliers sur les interventions pédagogiques, une appréciation générale chiffrée de 1 à 4".

Tous leurs questionnaires pour *quantifier* la satisfaction demandent aux formés de situer sur une échelle de mesure combien la formation a été "agréable", et rentable. Ils se présentent comme des "grilles" (le seul emploi de ce mot -depuis le temps que les théoriciens de l'évaluation le disent-devraient faire s'interroger sur la logique de contrôle qu'il implique) mais il

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

existe aussi des visualisations (comme les graphiques, les "étoiles") qui permettent au stagiaire-client de "donner son avis" sur des objets sélectionnés (on ne sait pas comment et pourquoi) par le formateur et appelées "critères" : organisation du stage - adéquation entre les attentes et les objectifs - intérêt du programme etc.) (De Peretti, 1983).

Attardons-nous sur l'un de ces questionnaires d'appréciation :

Une, l'échelle est imposée : de 1 à 5 : 1 = très mauvais ; 2 = mauvais ; 3 = moyen, 4 = bon ; 5 = excellent "pour faciliter le dépouillement statistique".

La rubrique "Remarques et suggestions" revenant comme leitmotiv parce que "nous avons voulu laisser un espace de liberté pour que les étudiants puissent exprimer leur opinion", ce qui veut bien dire que le questionnaire en son entier, comme tout questionnaire d'ailleurs, guide l'opinion en proposant-imposant des objets à évaluer, ce qui accuse la naïveté d'en appeler *en même temps* à la liberté d'opinion.

Ces objets d'évaluation pris dans la formation sont passés en revue sous le terme de critères : la qualité de l'accueil, les services à disposition des étudiants, le planning, mais aussi l'investissement du responsable pédagogique du diplôme, puis de l'équipe administrative et enfin module par module : la conformité entre les contenus d'enseignement et ceux affichés dans les plaquettes des diplômes, et enseignant par enseignant : l'adaptabilité de l'enseignant par rapport aux attentes de son public, l'apport d'outils (distribués en techniques et concepts).

La prise à partie individuelle des formateurs est typique d'une situation de bilan et indique bien l'esprit de contrôle de l'entreprise dont se plaignent souvent les étudiants quand ils en sont l'objet...

Remarquons que l'un des deux critères : la conformité entre le prévu et le réalisé", renvoie à la pensée par objectifs survalorisant la prévision et la cohérence et évacuant tout imprévu, dans une belle ordonnance fonctionnaliste, classique en formation et en incohérence avec les modèles systémiques prônés par ailleurs par les mêmes étudiants.

Le second critère mérite qu'on s'y attarde : "l'adaptation de l'enseignant aux attentes du formé". "Dans quelle mesure ce modèle a-t-il répondu à vos attentes ?", demande un autre questionnaire. A quel modèle de la formation ce critère renvoie-t-il ? Sinon à un projet *utilitariste* ?

C'est toute la littérature ingénieurique en formation sur "la détermination des besoins des formés" qui revient à la mémoire, dont

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

l'incapacité est pourtant notoire à prendre en considération les effets de sens, l'imprévu et l'impensé du système qu'elle met en place. La formation se réduirait-elle à "comblent des attentes ?" La formation, est-elle un self service où l'on choisit ce qui plaît, ce dont on a envie, ce qui convient à ce qu'on est déjà ? Dans un fixisme de l'être, une vision de soi naturante et une affirmation de la maîtrise de soi, illusoire, dans une autosatisfaction confondue avec l'auto-évaluation... La formation serait alors "le comblement de manques" ? Le sujet en formation est-il un espace troué qu'il faudrait réparer ?... Ou bien est-on dans le modèle de la formation guérison, avec sa vocation thérapeutique, son désir d'éradication de symptômes ? On entrevoit, en perspective, au fond du tableau, le modèle de la remédiation systématique en évaluation, dans l'enfermement cybernétique : traquer les dysfonctionnements pour les réparer, les erreurs pour les corriger et substituer à des représentations erronées, des représentations dites scientifiques, autrement dit un savoir encore plus vrai et dogmatique...

Que d'allant-de-soi relevant de la logique de contrôle, au fondement de la satisfaction du formé, comme du formateur !

IV.2.4.2 Satisfaction et rapport commercial en formation

Dans le même temps, j'ai rapporté une "fiche d'appréciation" ramassée dans un *snack d'aéroport* :

On y retrouve exactement la même mise en page : des "critères" (plus exactement, des phrases) assortis d'une échelle de mesure (excellent - bon - moyen - mauvais). Il faut cocher et se situer sur l'échelle imposée. Puis une case en bas : "remarques", sans doute pour la "liberté d'opinion", divisée ici en satisfactions et critiques (points positifs ou négatifs).

On retrouve aussi la même incertitude sur le libellé des "critères" :

Trois "objets" sont évalués : les produits vendus - le service rendu par le personnel - le décor. Ces objets sont divisés en facettes (ou en tranches ? et pourquoi celles-là et pas d'autres ? Comment ont-elles été choisies ?) :

- Pour les produits : la dite "qualité des produits" (est-ce du goût ou de la sécurité hygiénique ?) - leur choix (diversité ?) - le rapport qualité-prix.

- Pour le "service" : l'efficacité (est-ce la rapidité ?) - l'amabilité du personnel ?

- Pour le décor : l'ambiance (?) - la propreté - le confort.

La ressemblance est troublante. On sait que la formation est un marché et que sans doute il entre des rapports marchands dans toute organisation de formation. Mais le cynisme serait de réduire la formation à de la vente de savoirs, de capacités ou de compétences que le client formé viendrait acheter. Client qu'on devrait donc avant tout et pour tout "satisfaire". Ce serait passer à côté de tout ce qu'on sait par ailleurs du processus de changement, de tout le travail d'émancipation que le sujet en formation est sensé accélérer du seul fait qu'il est déchargé de ses tâches habituelles. L'évolution, le développement, l'enrichissement des personnes, de leur processus d'apprentissage et de leur projet de professionnalisation ; leur socialisation, en somme, ne peut-elle être parlée ?

Sous couvert de récolter des "appréciations", cette procédure relève davantage d'une simple "enquête de satisfaction", variation des enquêtes d'opinion ou de sondages, que d'une évaluation. Elle permet au formé-client de réagir, et violemment si besoin est, en lui donnant l'illusion qu'il est le contrôleur-consommateur de la formation. Pour une fois il s'agit pour le formé de parler de l'autre, du formateur. Et comme dans le carnaval, il y a inversion des rôles pour un temps donné.

Il ne s'agit pas d'empêcher la satisfaction de se dire, ni l'insatisfaction mais au moins que ce soit pendant la formation et sans instrumentation spécifique. Nul besoin, en effet, de l'instrumenter par un questionnaire dit "d'évaluation spontanée" (Jouvenel et Masingue, 1995, p. 121). Le questionnaire choisissant à la place du formé des objets à évaluer n'a plus rien de spontané ! Donner du temps pour que se parle le spontané, laisser dire, faciliter par l'écoute suffit. La question est de savoir que faire de ce qui est dit. Prendre pour argent comptant et abonder systématiquement dans leur sens, imaginer ipso facto des remédiations, prendre leur parti, c'est encore favoriser la confusion des rôles. C'est d'un temps d'abord, dont le formé a besoin et puis d'un environnement d'écoute. Il s'agit d'arrêter de croire qu'en interrogeant le formé sur sa satisfaction, par un questionnaire, on évalue une formation. On ne se débarrasse pas aussi facilement du questionnement du formé.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

IV.2.4.3 Les enquêtes de satisfaction ne disent rien des critères utilisés : le travail des critères est occulté par le soi-disant "jugement"

Ne pas avoir accès au système de références à partir duquel la satisfaction se construit, c'est récolter un discours idéologique qui renseigne davantage sur l'intégration par les formés de slogans, de modèles érigés en certitudes, de poncifs culturels, d'expressions toutes faites prises dans le langage ordinaire de la formation, que sur le déroulement d'une formation. Ou bien alors l'intention est justement par une enquête de satisfaction de récolter des traces de ces représentations sur la formation que la formation a "laissé passer", ou qu'elle a contribué à installer ou qu'elle a confortées *pour en faire quelque chose d'autre*. Alors, l'enquête d'opinion, le questionnaire de satisfaction comme recueil de données pour une recherche sur la formation, retrouve de l'utilité. Mais elle n'est pas, alors, en elle-même, une évaluation.

Car cette situation d'enquête de satisfaction se résout encore par une *attitude de maîtrise* qui se manifeste dans des jugements⁹ (toujours péremptoires, définitifs et sans appel) portés sur les intervenants leur pédagogie, leur savoir –et pourquoi pas leurs compétences. Sous couvert de donner son avis ou de récolter l'opinion, ce sont des jugements qui sont émis. Par jugement, on n'entend pas ici le cas simple, si on peut dire, parce qu'il est fort étudié, du jugement perceptif (qu'on voit à l'œuvre dans les tests piagétiens de conservation de longueur ou dans les travaux de la Gelstat theory). Le sujet, ici, est dans le cadre d'une herméneutique, dans une tâche de compréhension et pas seulement de perception. Il est dans la formation qu'il interprète, il ne fait pas que la percevoir. C'est davantage au vocabulaire du Droit que juger, ici, réfère puisque juger la formation, ici, signifie émettre un verdict une fois pour toutes, une sentence sans appel. Mais comme il s'agit de juger pour un rejet ou une adhésion définitive, en fait, comme on vient de le voir avec le snack, le jugement dans l'enquête de satisfaction est une décision qui consiste à acheter ou non, parce que le produit serait bon ou mauvais, en fait parce qu'il plaît ou non. On retrouve alors le jugement moral, absolu : la suite de la pesée des âmes, le verdict après le tri. Dans l'expérience d'évaluation, ces glissements de registres sémantiques, du Droit à la morale, peu conscients et peu théorisés, rendent

⁹ qu'on a vite fait de dire "de valeurs".

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

tout à fait étonnant qu'on puisse encore définir en vérité l'évaluation comme la "construction d'un jugement sur la valeur de la formation et de ses effets" par opposition au contrôle qui serait seulement "la mesure d'écart entre un référentiel d'objectifs ou de normes et les résultats obtenus", (Cf. Jouvenel & Masingue, 1995, p. 41). Ce modèle de l'évaluation par les objectifs fortement imprégné des modèles de la mesure qui l'ont précédé, ne peut plus se faire passer aujourd'hui pour LE modèle de l'évaluation. On le voit aujourd'hui réapparaître ici et là mâtiné de cybernétique. C'est une évaluation comme gestion, ici de la formation, tout entière assujettie à la logique de contrôle et à un irrépressible désir de maîtrise.

Le jugement de valeur est *en adéquation* avec la logique de contrôle¹⁰, alors qu'en évaluation *l'avis* se donne comme transitoire, comme *une lecture* possible de la situation, que le projet se faisant obligera à changer. Le rapport au temps n'est pas le même : dans le contrôle le jugement est absolu et définitif, une négation de l'avenir, le dit est proféré une fois pour toutes ; dans l'évaluation, l'avis est inscrit dans la durée et soumis au changement, il est réglable, il participe de l'interrelationnel. En ce sens, restreindre l'évaluation au "processus de production d'un jugement de valeur" (Barbier, 1985), ce n'est pas sortir de la vision du monde (Ardoino & Berger, 19) qui alimente la logique de contrôle. En atteste le fait que dans cette conception de l'évaluation réduite à la gestion et où la notion de logique d'évaluation est absente, les critères sont pensés seulement comme synonymes de "normes de jugement" (Barbier, 1985, p. 74-77).

Plus encore, le jugement de valeur ainsi pensé n'est qu'un prolongement, possible mais non indispensable, de l'évaluation conçue avec ses deux logiques (le contrôle et tout le Reste) : une dérive de la logique de contrôle vers la prise de pouvoir ou, pour le moins, vers une affirmation individuelle.

Peut-on accepter, par exemple, que dire : "Picasso, ça ne me plaît pas", n'est pas une évaluation mais une éruption, une affirmation de soi, peut-être utile et structurante à un moment donné pour l'individu, mais qui ne dit rien de Picasso ? Ni en fin de compte du rapport que le locuteur entretient à cette œuvre, sauf, entre autres, qu'il n'a sans doute pas les connaissances qu'il faut pour, d'abord, comprendre le travail de Picasso et situer ses

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

œuvres dans une histoire des formes ? Et que sans ce savoir, l'opinion n'est que jugement péremptoire, c'est-à-dire preuve d'inculture ou d'incompréhension qui se manifeste par des rejets catégoriques ou des engouements passionnés ? Et, que le jugement soit positif ne change rien à l'affaire. Dire "Picasso, c'est beau", n'est pas plus intéressant pour ceux qui écoutent ce jugement, sinon comme signal, peut-être, d'une délectation individuelle. Le jugement renvoie à l'individu, pas à un sujet¹¹.

Le jugement n'est jamais intéressant en soi, il n'est que sanction, arrêt, appréciation¹², il est un surplus de l'acte d'évaluer, un symptôme du contrôle¹³. S'il vient après un travail de compréhension et de communication de critères construits par des connaissances alors c'est sur les critères qu'on peut discuter, élaborer, réguler, communiquer, travailler ensemble, pas sur le jugement. Le travail d'évaluation est *travail des critères*, le jugement qui les suit, si on se croit obligé de les en faire suivre, (ce qui n'est pas inéluctable¹⁴) n'a que peu d'intérêt - ne serait-ce que parce qu'à partir du même travail dit de référentialisation, d'élaboration de critères, on peut toujours éruer des jugements différents ! Dire que tel critère n'a pas été mis en actes ou que sa mise en actes oblige à le reformuler est bien plus important : ce travail permet la *recherche de sens* dans ce qu'on vit. Oui, "l'évaluation, ce n'est pas de prendre de l'information, c'est échanger de l'information pour faire surgir du sens" (Ardoïno, 1977, cité par Barbier, 1985, p. 82). Mais à condition de ne pas confondre "faire surgir le sens" avec "porter un jugement de valeur ou d'utilité" (Barbier, 1985, p. 83), dans la prise de décision rationnelle. S'interroger sur la valeur de ce qu'on fait et vouloir y répondre de façon logique et rationnelle est un modèle de l'évaluation, ce n'est qu'une lecture de l'acte d'évaluer qui ne se pose pas la question du sens. Le sens y est, par postulat, aplati en valeur, en poids, en prix. Le sens n'est pas, pour ce sujet

¹⁰ on parle bien ici de logique d'évaluation et pas seulement d'opérations. La logique emporte le sujet dans toujours plus du même, au-delà de ce que sa raison voudrait.

¹¹ et le sujet n'est pas, ici, modélisé seulement comme un "intra" (psychologique) mais aussi et surtout comme un "inter", agent-acteur, dirait Ardoïno.

¹² fixation d'un prix donné à *quelque chose qui compte* : on est bien dans le contrôle.

¹³ quand le contrôle ne se réfère pas et devient une monomanie. Mais on peut jouer du contrôle sans en être le jouet.

¹⁴ dans un monde où la morale cède le pas à un questionnement éthique, lequel n'avance justement pas par jugement absolu dit "de valeur".

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

de l'évaluation comme aide à la décision, une problématique, il est à gérer : il est donné- à contrôler¹⁵.

Dans tous les cas récolter le jugement brut, sans savoir comment, à partir de quoi il a été construit, ne dit rien de la chose jugée. Or, demander de mesurer en degrés de satisfaction de simples objets isolés chez l'autre, comme "la mise en lien théorie-pratique" ou les "modalités pédagogiques" d'un formateur ou sa "maîtrise du sujet", ne dit rien de ce à partir de quoi la satisfaction sera jugée, décidée et arrêtée¹⁶.

IV.2.5 La précarité des enquêtes de satisfaction

En quoi un étudiant ou un stagiaire satisfait est-il un étudiant ou un stagiaire formé ?

IV.2.5.1 Confort et apprentissage

Satisfaction renvoie à confort, convivialité, calme, paix, harmonie, équilibre. L'Eden ? Il est curieux d'entendre ceux qui prônent le systémisme comme modèle de la modernité avoir encore du système cette représentation d'eau plate, d'eau morte. "Rien n'est plus étranger à la régulation que l'harmonie" (Bonniol, 1998), à condition de ne plus confondre régularisation, rétroaction équilibrante et retour à la case départ... avec les régulations. Autrement dit d'être passé d'une modélisation cybernétique du sujet comme machine monofonctionnelle à un systémisme plus ouvert, sinon complexe. Alors, les hiérarchies fluctuantes que vit un acteur en apprentissage sont des turbulences. Et certaines peuvent être inconfortables.

L'accompagnement du processus de l'autre qui apprend, la fonction formation n'est pas non plus, à l'inverse, de faire passer le formé dans un champ de mines. Il s'agit tout bonnement de s'avouer que la relation de formation, quand elle n'est pas rapports de forces, est faite de ruses de sens. Et que le transfert sur le formateur d'une angoisse devant le changement

¹⁵ une autre façon de ne pas poser la question du sens est le recours systématique à la notion d'émergence –ce qui signifie bien, comme le rappelle Ardoino, que le sens serait déjà là... immergé ! La métaphysique est l'envers du jugement : tout contre. Ne nous délivrez pas, nous, évaluateurs, de l'inachevable question du sens !

¹⁶ ou pesé, emballé et expédié pour passer du registre du Droit à celui... de la Poste. Ces deux langages, l'un sérieux, l'autre fonctionnel, disent quelque chose du célèbre "jugement de valeur" qu'on voudrait confondre avec l'évaluation.

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

trop souvent vécu par l'étudiant comme un reniement de ce qu'il était avant, complique souvent les choses.

Rechercher la satisfaction avant tout, est une impasse. Comme prendre soin n'est pas mater, former n'est pas conforter. Les notions de crise et de tension cernent les dynamiques de la formation, de la formation "qui remue", qui accélère le changement, qui *éduque*, pas de celles - évidemment- qui se contente d'outiller un agent.

IV.2.5.2 Satisfaction et fécondité des savoirs rencontrés

Que dit la satisfaction de la fécondité des savoirs rencontrés ?

Le formé avance non pas sur une trajectoire en fonction de son projet qu'il se mettrait à confondre avec des buts à atteindre, un programme ; il avance en construisant un trajet parce que son projet se régule et qu'il change, lui en même temps. Tous les savoirs ne viennent pas se caler dans le projet (critère de cohérence), certains permettent de réorienter son projet. De l'intérêt de la découverte de savoirs dont on n'aurait pas prévu qu'ils "iraient avec" son projet (critère de pertinence). Sans quoi la formation ne serait que remplissage.

Un savoir travaillé qui peut paraître éloigné de ses préoccupations du moment peut fort bien se révéler plus qu'utile plus tard. Inversement, un savoir qui répond à une attente et la comble se pétrifie souvent en une certitude qui ne résistera pourtant pas longtemps sur le terrain professionnel.

D'autant plus que, rares sont les stagiaires capables de faire seuls des liens immédiatement entre ce qui est travaillé dans la formation et leur projet, sauf à dire que "le stage était bien (ou non)", ce qui ne signifie pas qu'il y ait construit quoi que ce soit.

Le travail du double processus de distanciation et d'implication est essentiel en formation. Les postures d'éveil, de vigilance, de soupçon, sont plus utiles à l'auto-évaluation des formés que de viser la complétude d'un moi, béat dans ses dogmes, repu, narcissique.

Le transfert d'apprentissages nécessite de connaître. Encore faut-il que le savoir soit rencontré et si le formé décide seul des savoirs qui lui seraient agréables, sur un simple intitulé, il risque de ne pas prendre pour apprendre. "Il faudra bien que l'institution de formation accepte que nous ne venions pas à certains cours, parce qu'ils ne nous intéressent pas" est une

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

prise de risque insoupçonnée mais de plus en plus fréquente. L'université est victime, à son tour, du *zapping*. L'auto-formation confondue avec un self-service ajoute encore plus d'individualisme.

La satisfaction ne dit rien de la valeur des savoirs rencontrés. Une culture taillée sur mesure par le formé lui-même, seul¹⁷, n'est pas la simple négation du pouvoir du formateur fournisseur de *signes* avec lesquels se construire, c'est un évitement de savoirs par un jugement *a priori*. Si le formé savait ce qu'il lui faut, aurait-il besoin de formation ? 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).

Sans oublier que le degré de satisfaction des stagiaires dépend plus que tout de la séduction que le formateur aura su déployer¹⁸ et ne dit rien de la fécondité des savoirs rencontrés, car un stagiaire content ne fait pas une formation utile et inversement un stagiaire bousculé, remis en question et mécontent à un temps T peut être l'indicateur d'une formation enrichissante.

Toutes ces procédures d'enquêtes de satisfaction en fin de formation enferment l'évaluation dans la mesure, le jugement, le contrôle ; c'est faire "un faire semblant du retour sur soi" (Ardoino & Berger, 1989, p. 16), depuis une posture surplombante, d'externe, dans l'en-soi. Elle ne disent rien sur l'autre *logique de l'évaluation*.

¹⁷ dans la confusion entre autonomie et indépendance

¹⁸ combien de stages dont les contenus sont ainsi sauvés par la beauté du site, les bons vins et l'accueil des "animateurs" !

IV.2.6 En résumé de cette étude 2

Il ressort que ce groupe étudié s'est mis dans **une logique de contrôle**, en transformant la situation d'évaluation en **une situation de bilan de la formation** : ils voulaient dire s'ils étaient satisfaits de la formation et des formateurs. Ces étudiants ont pris la **posture** du formateur. Ils ont donc reproduit ce qu'ils connaissent des bilans de formation, pensant inéluctable de transformer la commande ministérielle en un contrôle par les formés des formateurs, de leur style, de leur degré d'abstraction, de leur pédagogie.

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

Sous couvert de récolter des "appréciations", l'enquête de satisfaction, variation des enquêtes d'opinion ou des sondages, permet au formé-client de réagir, et violemment si besoin est, en lui donnant l'illusion qu'il est le contrôleur-consommateur de la formation. Pour une fois, il s'agit pour le formé de parler de l'autre, du formateur. Et comme dans le carnaval, il y a inversion des rôles pour un temps donné.

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

Michel Vial
Marie-José Braconnier & Claude Rainaudi

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

Le jugement n'est jamais intéressant en soi, il n'est que sanction, arrêt. Il est un surplus de l'acte d'évaluer, un signal du contrôle. S'il vient après un travail de compréhension et de communication de critères construits par des connaissances, alors c'est sur les critères qu'on peut discuter, élaborer, réguler, communiquer, travailler ensemble, pas sur le jugement. Le travail d'évaluation est travail des critères, le jugement le suit, si on se croit obligé de l'en faire suivre –ce qui n'est pas inéluctable, notamment dans un monde où la morale cède le pas à un questionnement éthique, lequel n'avance justement pas par jugement absolu dit "de valeur". Dire que tel critère n'a pas été mis en actes ou que sa mise en actes oblige à le reformuler est bien plus important : ce travail permet la recherche de sens dans ce qu'on vit.

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