

Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus ? Quelle place pour l'enquête de satisfaction ?

Michel Vial

Volume 21, Number 3, 1998

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091274ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091274ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vial, M. (1998). Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus ? Quelle place pour l'enquête de satisfaction ? *Mesure et évaluation en éducation*, 21(3), 43–66. <https://doi.org/10.7202/1091274ar>

Article abstract

A ministerial decree obliges the French university to put on a student cursus valuation plan. The official text analysis shows some interesting order because blurred. It might be a possibility to assess without mistaking the valuation logicals and without reducing the student self assessment to a training control. By then, it is not only a question of opinion investigation. During the evaluation research, it has been possible to display some routines, some obviousness of the training language. Gathering opinions results in value judgement. The judgement is on adequation with the control and masks the work on criteria. Satisfaction that turns training to a merchant relation says nothing about the fecundity of knowledges. The learning logical by transferring can proceed by discomfort. Training is not filling a gap that only the student should be able to express. Resisting to the instrumentation of the satisfaction investigations, choosing the listening and the criteria regulation allows to pose a work hypothesis in evaluation.

Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus ? Quelle place pour l'enquête de satisfaction ?

Michel Vial

Département des sciences de l'éducation,
Université de Provence

MOTS-CLÉS : Évaluation, formation, cursus universitaire, satisfaction, jugement, contrôle, opinion, avis, appréciation, logiques d'évaluation, maîtrise, écoute, visions du monde, critères globaux de projet

Un décret ministériel de 1997 oblige les universités françaises à mettre en place un dispositif d'évaluation de leur cursus par les étudiants. L'analyse du texte officiel fait apparaître une commande intéressante parce que floue. On peut y entendre une occasion d'évaluer sans confondre les logiques de l'évaluation et sans réduire l'auto-évaluation des étudiants à un contrôle de la formation. Mais pour cela, il faut ne pas en rester à une simple enquête d'opinion. L'étude d'un cas rencontré pendant la recherche sur le dispositif d'évaluation permet de mettre à jour des routines, des évidences du langage de la formation. En voulant récolter des opinions, on obtient des jugements dits de valeurs. Le jugement est en adéquation avec le contrôle et occulte le travail sur les critères. La satisfaction qui réduit la formation à un rapport marchand ne dit rien de la fécondité des savoirs rencontrés. L'apprentissage peut passer par l'inconfort. La formation n'est pas un remplissage, un comblement de manques que le formé seul pourrait exprimer. Résister à l'instrumentation des enquêtes de satisfaction, opter pour l'écoute et la régulation des critères permet de poser une hypothèse de travail en évaluation.

KEY WORDS : Evaluation, university course of study, satisfaction, judgement, control, opinion, appreciation, logics assessment, self-control, listening, conception of the world, global criteria project

A ministerial decret obliges the French university to put on a student cursus valuation plan. The official text analysis shows some interesting order because blurred. It might be a possibility to assess without mistaking the valuation logicals and without reducing the student self assessment to a training control. By then, it is not only a question of opinion investigation. During the evaluation

research, it has been possible to display some routines, some obviouness of the training language. Gathering opinions results in value judgement. The judgement is on adequation with the control and masks the work on criteria. Satisfaction that turns training to a merchant relation says nothing about the fecondity of knowledges. The learning logical by transferring can proceed by discomfort. Training is not filling a gap that only the student should be able to express. Resisting to the instrumentation of the satisfaction investigations, choosing the listening and the criteria regulation allows to pose a work hypothesis in evaluation.

La réflexion qui suit s'ancre dans une recherche conduite à propos de la participation des étudiants à l'évaluation des enseignements et des formations universitaires françaises, 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 définie par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants [...].»

Alors pourquoi faire du compliqué? On pourrait tout simplement demander aux étudiants s'ils sont contents de la formation et puis ils diront ce qui ne va pas, ce qui, selon eux, pourrait être amélioré. On leur donne une échelle avec des degrés de satisfaction, ce qui permettra de quantifier les réponses individuelles et de faire des pourcentages. Et puisqu'on les note, ils peuvent aussi noter les enseignants à leur tour! Un questionnaire de satisfaction suffit! C'est un réflexe. C'est économique, rapide, c'est simple et vite fait... L'évaluation doit être vite faite, elle n'est pas l'essentiel...

Nous allons essayer de montrer que ce serait passer à côté d'une belle occasion d'évaluer. Par l'étude d'un cas rencontré au cours de la recherche effectuée et dont les comptes rendus ont été publiés (Vial, 1998), tentons de différencier satisfaction et évaluation. Et nous irons jusqu'à dire que l'enquête de satisfaction **n'est pas une évaluation de la formation.**

Analyse de la commande institutionnelle

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 à la technologie des objectifs, une incitation à utiliser le modèle de la maîtrise par objectifs (Vial, 1997b)? Le terme n'est pas imposé et donc ce modèle de l'évaluation 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 (se) 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.

L'évaluation est-elle pensée dans le modèle de la mesure ou dans celui de la gestion? Appelle-t-on le déterminisme causal? Est-il sous-entendu que «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.

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 buts motivent l'imposition de ces procédures ? Sinon un alignement sur les autres pays européens ? Quelle ou quelles fonctions 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 trop vite dite « formative », une logique de promotion des possibles de l'Autre et de soi. 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.

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 ? Ou bien oppose-t-on là, encore, évaluation comme quantification sophistiquée et appréciations comme énoncés « qualitatifs » ?). 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 parce que la régulation est encore trop souvent entendue dans un modèle cybernétique avec rétroactions pour la conservation d'un programme confondu avec le projet, autrement dit comme une régulation réduite à 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 recouvre-t-elle évaluation à usage interne et évaluation à usage 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.

Et pourtant, des possibles sont laissés ouverts

Le décret demande de produire 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**: d'une part, l'enseignant (qui en fera ce qu'il veut, au mieux de la régulation: «Cette partie est destinée à l'intéressé»); d'autre part, 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 (et c'est un bénéfice de ce décret d'inciter à prendre connaissances des directives ministérielles qui régissent les fonctions de l'université). Il n'y a plus qu'à espérer que les instances dirigeantes ne referment pas la commande sur du contrôle, dans un second temps.

C'est donc 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 un modèle d'évaluation en affichant une logique d'évaluation ou l'autre, ou les deux, et à déterminer 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'une mode (le formé doit être satisfait), soit de routines importées des pratiques scolaires ordinaires dans lesquelles les grilles d'auto-évaluation (quand elle 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'allants-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.

Les décisions prises

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'autocontrôle, contrôle et autocontrôle 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.

L'équipe des enseignants-chercheurs qui se veulent formateurs, de fait, veut se situer dans une évaluation où se cherchent des articulations entre contrôle et évaluation. Mais comme à chaque fois qu'on sort du contrôle, l'évaluation se heurte à un double risque: ou s'élever 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 équivalant 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 autocontrôle et autoquestionnement (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?

Un dispositif d'évaluation a été mis en place (l'affichage du projet des formateurs) sur lequel a été greffé un dispositif de recherche (questionnaires et entretiens). Les formateurs du département ont affiché les critères de leur projet de formation. Ce sont **les critères globaux de ce projet** qui veulent rendre intelligible la façon que ces formateurs pensent avoir de fonctionner, quel que soit le type de diplôme auquel ils préparent. Dans cette façon de fonctionner circulent un modèle de la formation, une *visée politique* de cette formation, en pertinence avec les textes officiels régissant l'Université française et le Contrat de l'établissement Université de Provence.

Critères globaux des formations¹ proposés aux étudiants par l'équipe des enseignants du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Provence

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

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

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

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

La diversité des intervenants veut assurer aux étudiants l'accès à une pluralité de points de vue, à une variété de conceptions lesquelles peuvent même être contradictoires entre elles. L'organisation de la multiréférentialité, par la multiplicité des intervenants et l'hétérogénéité des savoirs, favorisera les transferts d'apprentissage².

Pertinence de ces critères globaux de formation proposés au projet universitaire

(extraits des rapports du contrat quadriennal de l'établissement
Université de Provence et des Grandes orientations politiques
de l'Université française)

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»)

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)».

Ces critères ont été distribués en avril 1998 aux 485 étudiants répartis en 20 groupes (DU, licences, maîtrise, DESS); en mai, un premier questionnaire leur a été proposé par groupe de formation. L'objet de ce questionnaire est la manière qu'ils ont eue, eux étudiants, de vivre ces critères dans l'année: comment les ont-ils perçus? Les ont-ils identifiés et sous quelles formes, avec quels indicateurs? Avec quels changements, quelles modifications?

Étude d'un cas

Il s'agit de rendre compte ici d'un cas: la première réaction de l'un des groupes de formation devant le questionnaire sur les critères globaux de formation.

La mutinerie

Le groupe d'étudiants (groupe de formation d'une quarantaine d'étudiants préparant le même diplôme) rechigne et saborde le questionnaire. Ils veulent travailler en sous-groupe, font des photocopies du questionnaire qu'ils trouvent mal fait. Ils y écrivent :

- «La piètre qualité du questionnaire incité 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 est apparu, dans l'entretien effectué avec ces étudiants, 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: les étudiants 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.

Cette réaction renvoie à l'histoire du groupe

Préparant le DESS «responsable de formation», ils se considèrent comme particulièrement compétents dans cette affaire. Répondant à une invitation du responsable du diplôme («pour faire un exercice»), ils avaient pris la commande ministérielle à leur compte et construit (en petits groupes) des questionnaires très exactement conformes à ceux qui circulent pour *une enquête 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 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. Et pas n'importe lequel, celui qui déduit de la commande qu'il suffit de faire faire une enquête de satisfaction !

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 (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 comme un dysfonctionnement pédagogique, puisque le dispositif d'évaluation proposé par l'équipe des formateurs ne leur a pas été présenté dans sa logique, 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 incompréhensibles pour celui qui ne sait rien de cette histoire. 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. C'est pourquoi le contrôle, lui, ne s'intéresse pas à ce type d'actes.

L'évaluation de groupe (un questionnaire pour un groupe de formation, cf. Vial, 1998) 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.

Compétences du formateur et logiques d'évaluation

La logique dite formatrice (tout ce qui n'est pas du contrôle, que pour ma part j'appelle *le reste*) 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 (Ardoïno, 1988) parce que s'imposent *l'incompris* (Ardoïno, 1992), dans « ce qui survient inopinément »

(Ardoino & 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 cette 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 *autobilan final* (une auto-estimation sur le fait) ou *un autocontrôle individuel des procédures* de réalisation du produit attendu en train de se faire (modèle de l'évaluation formatrice, Nunziati, 1990). Le formateur est là pour favoriser *l'autoquestionnement*. Pour cela, il peut s'appuyer sur ces six principes, présentés ici dans le désordre, la pratique d'évaluation demandant à *chaque situation* de les hiérarchiser³:

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 indifférent⁴, 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 occasions pour impulser des remaniements et des réorientations 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, 2000.)

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.

Des outils pour récolter les opinions qui dissimulent des modèles indiscutés

Bien que les étudiants 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'autoformation »⁵ 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 de déterminer 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 » (l'emploi de ce mot à lui seul, 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 existe aussi des visualisations (comme les graphiques, les « étoiles » – De Peretti, 1983) qui permettent au stagiaire-client de « donner son avis » sur des objets sélectionnés (on ne sait comment et au nom de quoi) par le formateur et appelés « critères » : « organisation du stage » – « adéquation entre les attentes et les objectifs » – « intérêt du programme », etc...

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

- Une échelle de 1 à 5 est imposée: 1 = très mauvais, 2 = mauvais, 3 = moyen, 4 = bon; 5 = excellent, «pour faciliter le dépouillement statistique» (?).

La rubrique «Remarques et suggestion» revient comme un 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 de formation 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»).

Passons sur la prise à partie individuelle des formateurs, typique d'une situation de bilan et des évaluations sommatives ou certificatives: elle indique bien l'esprit de contrôle de l'entreprise, dont se plaignent si souvent les étudiants quand ils en sont encore l'objet...

Remarquons que l'un des deux critères digne de ce nom, «la conformité entre le prévu et le réalisé», renvoie évidemment 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 totale incohérence avec les modèles systémiques prônés par ailleurs par les mêmes étudiants.

Le second critère est encore plus inquiétant et mérite qu'on s'y attarde, «l'adaptation de l'enseignant aux attentes du formé». «Dans quelle mesure ce module a-t-il répondu à vos attentes?», demande un autre questionnaire. À quel modèle de la formation ce critère renvoie-t-il? Sinon à un projet *utilitariste*? C'est toute la littérature ingénierique en formation sur «la détermination des besoins des formés» qui revient à la mémoire, dont est pourtant notoire l'incapacité 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 « combler des attentes? » La formation, est-elle un libre-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 »? Il semble qu'« attente » soit employé par le formé lui-même quand il a adhéré à l'idée que la formation est une réponse, alors que « manque » est employé par le formateur tout-puissant contrôleur de l'autre. Le sujet en formation est-il un espace troué qu'il faudrait réparer? La formation rapiéçage? Le corps de Frankenstein n'est pas loin... 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 problèmes pour les résoudre, les erreurs pour les corriger, les routines pour les remplacer, et substituer, à des représentations erronées, des représentations dites scientifiques, autrement dit un savoir encore plus vrai et dogmatique...

Enfin, quittons les modèles de l'évaluation pour rappeler que, dès l'antiquité, le mot de « client » ne peut rien connoter du côté de l'autonomie mais bien au contraire implique nécessairement un rapport de dépendance. Considérer le formé comme un client à satisfaire, c'est le manipuler suffisamment pour le fidéliser. Il faut ne rien connaître des théories de l'engagement pour croire que le clientélisme serait une marque d'émancipation.

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

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 des «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 spontané» (Jouvenel & 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 partie, 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 débarasse pas aussi facilement du questionnement du formé.

Les enquêtes de satisfaction ne disent rien des critères utilisés

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 (même démodés), 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 conforté *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 **jugements** vite dits « de valeur » (toujours péremptoirs, 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 se 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 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. Jovenel & 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 (le vrai, le bon) modèle de l'évaluation. On le voit pourtant aujourd'hui réapparaître, ici et là, mâtiné de cybernétique. C'est une évaluation entendue 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 contrôle⁶, 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 régulable, 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* (Arduino & Berger, 1989) 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 érucation, 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, notamment, qu'il n'a sans doute pas les connaissances qu'il faut pour, d'abord, comprendre le travail de Picasso et situer ses 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 manifestent 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 sujet⁷.

Le jugement n'est jamais intéressant en soi, il n'est que sanction, arrêt, appréciation (comme fixation d'un prix donné à quelque chose qui compte: on est bien dans le contrôle), étiquetage, il est un surplus de l'acte d'évaluer, un symptôme du contrôle. Et encore, quand le contrôle ne se réfrène pas et devient une monomanie. Mais on peut jouer du contrôle sans en être le jouet...

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 inéluctable dans un monde où la morale cède le pas à un *questionnement éthique*, lequel n'avance justement pas par jugement absolu dit «de valeur»), n'a que peu d'intérêt – ne serait-ce que parce qu'à partir du même travail dit de *référentialisation* (Figari, 1994), d'élaboration de critères, on peut toujours éructer 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» (Ardoino, 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 seule 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 de *l'évaluation comme aide à la décision*, une problématique, il est à gérer: il est donné – à contrôler. Ainsi, 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 méta-physique est l'envers du jugement: tout contre. Ne nous délivrez pas, nous évaluateurs, de l'inachevable question du sens!

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*. **Le travail des critères est occulté par le soi-disant «jugement»**. 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, ou pesée, emballée et expédiée – pour passer du registre du droit à celui... de la poste! Ces deux langages, l'un sérieux, l'autre moins, mais fonctionnels, disent quelque chose du célèbre «jugement de valeur» qu'on voudrait confondre avec l'évaluation.

La précarité des enquêtes de satisfaction en formation

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

Confort et apprentissage

Satisfaction renvoie à confort, convivialité, calme, paix, harmonie, équilibre. L'Éden? Il est curieux d'entendre ceux qui prônent le systémisme comme modèle incontournable de la modernité avoir encore du système cette représentation d'eau plate, d'eau morte... La régulation ne se fait pas dans la quiétude et surtout si on ne confond plus régularisation, rétroaction équilibrante et retour à la case départ avec les régulations, lesquelles peuvent être aussi, elles, de divergence au programme, de réorientation. Autrement dit à condition 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 la projection sur le formateur d'une angoisse devant le changement 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 «materner», **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 celle – évidemment – qui se contente d'outiller un agent.

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 (en fait un simple programme) qu'il se mettrait à confondre avec des buts à atteindre; il avance en construisant un **trajet** parce que son projet se régule et qu'il change, lui, en même temps. Le projet n'est pas externe au sujet. 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 et instrumentation de «compétences».

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'ils y aient **construit** quoi que ce soit.

Le travail du double processus de distanciation et d'engagement 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 prise de risque insoupçonnée mais de plus en plus fréquente. L'université est victime, à son tour, du *zapping*. L'autoformation confondue avec un libre-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, seul, dans la confusion entre autonomie et indépendance, n'est pas la simple négation du pouvoir du formateur fournisseur de *signes* avec lesquels se construire, c'est d'abord 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 déployer (combien de stages dont les contenus sont ainsi sauvés par la beauté du site, les bons vins et l'accueil sympathique des «animateurs»!) 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.

Conclusion

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

En revanche, le refus d'une enquête de satisfaction peut permettre de poser une hypothèse de travail:

- Si les formateurs proposent aux étudiants des critères globaux du projet de formation (et non pas des critères analytiques de tâches),
- s'ils organisent un travail sur ces critères avec eux et entre eux, c'est-à-dire s'ils les incitent à transformer ces critères en fonction de ce qu'ils vivent dans la formation (et non pas de s'y conformer) donc s'ils favorisent l'appropriation de ces critères par les étudiants (leur transformation et pas seulement leur réalisation telles quelles),

- alors les étudiants devraient pouvoir communiquer à propos des orientations, des visées, des valeurs éthiques et politiques dans le cadre d'une profession, l'expression du sens de leurs projets, de leurs postures devant la professionnalisation, dépassant le discours organisationnel sur la formation.

C'est vouloir permettre aux étudiants d'exprimer leur processus de changement en fonction, en regard (ou plus exactement en face, *en vis-à-vis*) du projet de l'équipe des enseignants. C'est inscrire la pratique d'évaluation au-delà de la logique de contrôle de l'acquis, faire exister cette autre logique de l'évaluation au service de la promotion des capacités du sujet, de ses processus, de ses projets.

NOTES

1. L'encadré signale que ces documents ont été distribués aux étudiants.
2. Version de 1998, date à laquelle cet article a été écrit. Chaque année l'expression des critères est revue en fonction de ce que les étudiants en disent.
3. 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"» (Barthes, 1988, p. 17).
4. Au sens de l'ethnométhodologie.
5. Avec toutes les fixations et toutes les fusions que ce terme engendre sur un continuum entre le travail isolé d'un individu (dit autonome) et le travail d'un sujet sur lui-même (dit autoréférentiel) : voir *Éducation permanente* n° 122, 1995.
6. 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 (voir l'expression «logique de guerre»).
7. Et le sujet n'est pas ici modélisé seulement comme un «intra» (psychologique) mais aussi et surtout comme un «inter», agent-acteur-auteur dirait Ardoïno – et le lecteur!

RÉFÉRENCES

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Ardoino, J. (1988). Logique de l'information, stratégies de la communication. *Pour*, 114, 59-64.
- Ardoino, J. (1992). L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, *Cahiers de l'ISP*, 19, 125-149.
- Ardoino, J. (1993). L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 16-34.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris: RIRELF.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barthes, R. (1988). *Le bruissement de la langue, essais critiques IV*. Paris: Seuil.
- De Perretti, A. (1983). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (2 tomes). Paris: INRP.
- Fabre, J. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?*. Bruxelles: De Boeck.
- Jouvenel, G., & Masingue, B. (1995). *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics, enjeux, méthodes et outils*. Paris: Éditions d'organisation.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.
- Vial, M. (1994). L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation. *Année de la recherche*, 1, 189-202.
- Vial, M. (1997a). *L'auto-évaluation, entre autocontrôle et autoquestionnement*, Aix-en-Provence: En question.
- Vial, M. (1997b). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (1998). Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus? Recherche sur une modalité d'évaluation: l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31(4), 42-69. Caen: CERSE.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.