Prise en compte ou prise en considération du sens ?
Une question de mots ?
Résultats d'une recherche sur la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus.

Mots clefs : évaluation -cursus universitaire - étudiants - logiques - - sens - projet professionnel

Projet : Résultats d'une recherche conduite en 97/98 sur la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus (licences, maîtrise-DESS des sciences de l'éducation) selon l'arrêté du 9 avril 1997, article 23.

Seront exposés : la problématique de la recherche (logiques de l'évaluation, du contrôle à la recherche de sens au service de l'élaboration du projet professionnel des étudiants), le dispositif d'évaluation (proposition de critères globaux de la formation aux étudiants), le dispositif de recherche (hypothèses sur l'effet de ces critères comme facilitateurs de l'expression du projet professionnel de l'étudiant), la passation (485 étudiants, 20 groupes de formation), les outils de recueil (deux questionnaires et entretiens), les outils de traitements (analyse factorielle - analyse de cas, quantification et catégorisation des réponses, analyse qualitative des réponses), les résultats des cinq études réalisées (centrée sur l'UE assurant une formation à l'évaluation, sur l'évaluation de groupe et le problème du consensus, sur l'utilité des enquêtes d'opinion et de satisfaction, sur la cohérence entre la conception de l'évaluation et l'attitude prise au cours de la rédaction collective du questionnaire ; sur la qualité du questionnement des étudiants) .

Cette recherche, synthétisée, pose le problème de l'expression du sens du projet professionnel pendant la formation. Comment savoir si les étudiants font sens dans la formation ? Faut-il continuer à vouloir obtenir des traces ou des preuves de ce sens construit par eux ? Quelle méthode de recherche quand l'objet est "le sens" ? Faut-il prendre en compte le sens construit ou seulement le reconnaître comme étant là ? Faut-il mettre hors du champ scientifique ce sens parce qu'il s'évapore et échappe à la saisie ? Ce sont ces questions qui seront proposées et les perspectives de recherche qu'elles ouvrent.

Michel Vial, maître de conférences Sciences de l'éducation, Université de Provence

Prise en compte ou prise en considération du sens ?
Une question de mots ?

Résultats d'une recherche sur la participation des étudiants à l'évaluation de leur cursus.

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 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." (...)

Seront ici présentés les dispositifs mis en place, les résultats obtenus et la problématique d'une prochaine recherche.

1. Contexte et problématique de départ

La recherche conduite en 1997/98 a voulu 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 institutionnalisation qui risque d'être conduite dans un désir de maîtrise 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...

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

vvvv

— 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, 1987) : ce fut le travail de l'évaluation dite "formatrice". Dans ces deux cas, pris parmi d'autres (Cardinet, 1979, Allal, Bain, Perenoud, 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 ?**

Quand le sujet évaluant est modélisé par la pensée par objectifs, la cybernétique ou la didactique conçue comme transmission d'un savoir-objet, le risque —qui n'empêche pas ces modèlisations d'être pertinentes à d'autres questions— est de réduire l'évaluation à la seule logique de contrôle. En effet, l'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. La 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 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, dans ces trois modélisations, 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 "vivant", cette fois soumis et à la division de l'inconscient, et à ses *implications*, porteur de *négatricité*, 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 *différances* (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

vvvv

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 s'échapper 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 (baptisé "méta-cognition")** restent alors les seuls versants de l'évaluation dont on parle— rationnellement.

Cette recherche a voulu faire exister, rendre dicible, mettre en communication l'autre versant de l'évaluation : tout ce qui reste quand on ne fait pas de contrôle, *la logique du Reste* (Vial, 1997). 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 (Vial, 1991). 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.

vvvv

Questions de l'opération de 97/98 :

S'interroger sur la mise en circulation de critères globaux du projet de formation proposés aux étudiants : quel scénario pour l'appropriation de ces critères ? Que signifie, dans ce contexte, "travailler les critères ?"

2. Les dispositifs de 1997/98

- Le dispositif d'évaluation : cadre et hypothèses

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**.

-. 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 d'un 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 modèle de l'évaluation donné comme le meilleur et le seul possible), plus ils devraient pouvoir attester d'une posture d'évaluateur distinguée de celle du contrôleur. 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) ?

3 La passation

-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 Ecoles de cadres infirmiers ou kinésithérapeutes, dans le cadre de conventions avec des hôpitaux.

vvvv

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 le contact avec la recherche) des compétences professionnelles.[1]

-. Les outils de recueil utilisés :

. Le questionnaire sur les critères globaux de formation

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 oeuvre pour répondre au questionnaire.

- Le questionnaire sur la formation à l'évaluation :

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

4 Les études réalisées et leurs outils de traitement

-Etude 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...

---

[1] cf Vial, M. (sous la direc. de) *Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?, rapport de recherche*, Aix-en-Provence : En question, Terrain n°1, 1999

vvvv

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

- Analyse des données relatives à l'ensemble des questionnaires individuels (questionnaire sur la formation à l'évaluation).

-Etude 2 L'enquête de satisfaction, un allant-de-soi de la formation[2]

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

- Etude 3 Evaluation de groupe et consensus forcé[3]

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

Etude 4. Etude de la cohérence entre la conception de l'évaluation et l'attitude prise au cours de l'évaluation.

Analyse croisée entre les deux questionnaires

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

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

Etude 5. Qualité du questionnement des étudiants [4]

L'analyse qualitative du contenu des réponses au questionnaire 1 a consisté en une condensation des données par regroupement sémantique (analyse formelle et analogique), l'item conservé est libellé dans les mots des étudiants. Les items ont été ensuite regroupés en

[2] cettet étude a fait l'objet d'un article soumis à la revue de L'ADMEE (association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en Europe)

[3] cette étude a fait l'objet d'un article à paraître dans revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle

[4] cette étude a fait l'objet d'un article soumis aux Cahiers des sciences de l'éducation (Canada)

trois catégories (appropriation des critères, réponses revendicatives et réponses laudatives) et chaque catégorie en thèmes.

IV. Résultats

4,1. Niveau 1 : Retour sur les hypothèses du dispositif d'évaluation

Même sans traces conséquentes de l'appropriation des critères (sans transformation significative du libellé des critères proposés), **les étudiants communiquent l'expression de leurs projets, de leurs postures devant le changement, de leur processus de professionnalisation.**

Mais :

-avec le souci de l'insertion professionnelle, au delà de la formation

-avec l'imbrication (ou la confusion) entre regard sur son propre trajet d'apprentissage (méta-cognition) et sens de son projet.

De plus, ils ne n'abandonnent pas le discours organisationnel sur la formation : l'organisationnel est le lieu d'actualisation des indicateurs du critère.

Il semble donc nécessaire que l'équipe chargée de ce dispositif d'évaluation travaille à passer des indicateurs aux critères et inciter à l'appropriation. Travailler les indicateurs du sens.

4,2. Niveau 2 : Retour sur les hypothèses de recherche

H 1. L'affichage des critères globaux proposés favorise l'investissement de l'étudiant dans son propre projet en le renvoyant à son auto-évaluation en terme de questionnement sur son projet professionnel.

Ont été obtenues des traces seulement (en fait il n'y a pas eu travail d'appropriation mais seulement affichage des critères). Le sens est encore communiqué "en souffrance" (insertion incertaine, doute sur ses compétences, difficultés des mises en liens).

Il semble indispensable de construire des situations d'apprentissage pour l'appropriation des critères

vvvv

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

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

Il semble utile de revoir l'organisation des contenus de l'UE Evaluation afin de relativiser la logique dite formative et réhabiliter la logique de contrôle. Mettre en situation d'articuler les logiques de l'évaluation. Se délivrer de l'évaluation formative prise comme valeur absolue, redemptrice. Former les étudiants à assumer les contradictions de l'évaluation.

Hypothèses explicatives :

- la prégnance de l'enquête de satisfaction comme allant de soi dans la formation
- le travail sur les critères n'a pas été fait avec les formateurs.

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

Vers des séances de "régulation de la formation" :

Dans ce dispositif, la phase d'appropriation des critères est essentielle, afficher les critères ne suffit pas. Des séances de "régulation de la formation" vont être mises en place. Il s'agit de faire que les formés acceptent que **le critère tienne sa puissance de son abstraction** (Bonniol, 1988) et donc qu'il est interprétable. Et que ce sont ces interprétations dont il faut discuter les uns et les autres, **dans la recherche d'une toujours meilleure formulation de ce qui se fait, sans obligation de consensus.** Le souci étant à proprement parlé de communication, c'est-à-dire de recherche (inachevable) de l'intelligibilité de ce qui se fait. Et pas seulement d'explicitation, de clarification ou de régularisation dans une obsession de retour au prévu.

Ces séances se référeraient donc explicitement aux critères globaux de projet communiqués par l'équipe enseignante afin que les étudiants en changent la formulation pour rendre plus intelligible leurs propres projets. L'écueil étant que ces critères soient encore pris pour une norme à respecter. **Seule l'attitude du formateur animant ces séances peut garantir que ces critères garderont leur vocation d'éléments pour la recherche du**

vvvv

sens de ce qui se fait et qu'ils ne deviendront pas des moyens de réduire des écarts qui seraient entendus comme des erreurs. Il ne s'agit donc pas d'une "*co-évaluation à visée formative"* (Wittorski, 1984, p. 84).

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

Ceci renvoie aux compétences des formateurs pour qu'ils puissent évoluer dans ce dispositif au service du développement, chez le formé, des processus d'auto-contrôle et d'auto-questionnement professionnels, afin que s'articulent acquisitions cognitives et pertinence des attitudes au contexte social. Il serait sans doute efficace que les enseignants-chercheurs responsables des diplômes, en groupe, travaillent à l'analyse de leur pratique, à l'interrogation clinique de leur façon de conduire ces séances, qu'ils se donnent des critères de leur mise en actes de ces séances, sous la supervision d'un externe. Ce ne sera pas chose aisée.

V Perspectives : problèmatique théorique en évaluation issue de cette recherche

Comment savoir si les étudiants *font sens* dans la formation ?

Faut-il en arriver à faire exprimer aux étudiants des indicateurs du sens qu'ils construisent ? Comment leur montrer que s'ils ne communiquent pas sur leur projet professionnel, le sens restera au-delà de toute la relation éducative, laquelle risque fort alors de se résorber dans la simple capitalisation de savoirs ou de "capacités" ?

Si le sens n'est qu'une nébuleuse non rationnalisable, non communicable, une aporie, quel usage scientifique en peut-on faire ? Comment se donner des "preuves", des traces que le sens est construit ? Comment prendre le sens comme objet de recherche, comment le prendre en compte ? La méthode "expérimentale" le permet-elle ? La volonté même de vouloir "voir", de "prouver" est-elle compatible avec ce souci du sens construit ? Quelle méthode alors mettre en place ? La clinique ?

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

vvvv

formation ? Alors faut-il cesser de parler du sens ? Posons-le comme finalité et laissons faire le formé ?

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

Quel espace - temps de parole(s) trouver entre l'incantation magique, évanescente, à la "co-éco-auto-... construction du sens" d'une complexité de principe et le rétrécissement sur l'inculcation de savoirs vrais (ou dits scientifiques) ?

Cet entre là n'est-ce pas ce que le projet comme élaboration d'une vision du monde, comme processus de professionnalisation en pertinence avec un contexte social, veut dire ? Mais comment alors communiquer (sur) cette élaboration ?

Bibliographie

Allal, L., Bain, D, Perrenoud, P., *Evaluation formative et didactique du français,* P. Delachaux et Niestlé, Paris, 1993

Ardoino, J. & Berger, G. D'une *évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris : RIRELF, 1989 (b)

Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, pp.16/34

Berthelot, J-M., *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris : PUF, 1996

Bonniol, J-J., "Evaluation-régulation externe", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, Nice : CRDP, 1988, a, pp.130/138

Bonniol, J-J., "Influence de l'explicitation des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de psychologie*, XXXV, 353, 1981, b, pp.1/5

Cardinet, J. "L'élargissement de l'évaluation", dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg : Delval, 1990, p.108/137, article publié dans *Education et recherche,* vol 1, n°1, 1979, pp.15/34

Castoriadis, C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris : seuil, 1973

cf Vial, M. (sous la direc. de) *Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ?, rapport de recherche*, Aix-en-Provence : En question, Terrain n°1, 1998 b

Chevallard, Y. *Pour une démarche didactique de l'évaluation*, Marseille : IREM, 1986

Chevallard, Y., "La négociation didactique" *dans Evaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck, 1986

Delorme, C., "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente* n°85, 1986, pp.5/16

Derrida, J., *Positions*, Paris : Editions de minuit, 1972

Hameline, D., "De l'estime", dans Delormes, C., *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, 1987, pp. 193/205

Johsua, S. "Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?", Raisky, C. & Caillot, M. *Au delà des didactiques , le didactique, débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck, 1996, p. 61/70

Lesne, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris : Edilig, 1984

Lesne, M; *Travail pédagogique et formation d'adulte*, Paris : PUF, 1977

Michel Vial, *La régulation de la formation, évaluation des questionnaires collectifs des étudiants de 1998/99*, Université de Provence, Aix-en-Provence, En question : Terrain N°2, 1999 (72 pages)

Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64

Ricoeur, P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Seuil, Paris, 1986

Vial, M. "Evaluation d'un cursus universitaire par les étudiants ? Pour l'articulation des processus cognitifs à la régulation des attitudes dites socio-affectives", *Colloque international de l'ADMEE,*

vvvv

L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage, Mons 17/19 septembre, texte publié dans *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs,* Depover, C. & Noël, B., UMH-fucam, 1998 c p. 293/308

Vial, M. "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,* 31,4, 1998a, pp. 69/93

Vial, M. "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation", *Pratiques* , Metz, n° 53, p.59/73

Vial, M. *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation,* Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991

Vial, M. *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires,* Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 a

Vial, M. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation,* Paris : L'Harmattan, 2000

Vial, M. Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997 b

vvvv