

# ARTICULER LES PROJETS DES DIVERS USAGERS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION : DE LA REGULARISATION A LA REGULATION

---

*Valérie Guillemot,  
doctorante, membre du laboratoire Apprentissage  
Didactique Evaluation Formation, Adef (EA 4671)*

*Michel VIAL,  
maître de conférences HDR, Université Aix-Marseille,  
membre du laboratoire Apprentissage Didactique Evaluation  
Formation (EA 4671), AMU-ENS/IFE*

## RESUME

---

A partir de la situation concrète d'une formation professionnalisante d'adultes à l'Université, cette contribution montre à quelles conditions l'usage d'un dispositif de formation produit une régulation du dispositif, c'est à dire une réorientation et une invention, au contraire d'une régularisation dans laquelle tout écart est pensé comme erreur. Après une présentation du contexte et du terrain de la recherche, le terme de dispositif sera questionné en rapport à la notion de projet. Les données analysées et interprétées permettront de mettre en évidence que l'acquisition de références partagées et la prise en compte de modèles différents permettent une régulation qui tient compte, dans l'usage de ce dispositif, des projets des différents usagers, et avec une visée de professionnalisation.

## MOTS-CLES

---

Evaluation / régulation / dispositif / projet / références

## CONTEXTE ET TERRAIN DE LA RECHERCHE

---

Cet article est écrit à partir d'une recherche en cours, qui porte sur l'usage du référentiel comme analyseur de l'organisation d'un métier émergent de la relation éducative: le coaching, une forme d'accompagnement professionnel individuel. La recherche, à visée de didactique professionnelle, cherche à comprendre quels sont les savoirs fondamentaux auxquels former des professionnels du coaching. La recherche est socio-clinique : elle porte sur un groupe social, celui des coachs, et la méthode postule le sujet comme source des savoirs. La sociologie compréhensive (Kaufmann, 1986) et la psychosociologie (de Gaulejac, 1997) en sont les références méthodologiques. Le terrain de la recherche englobe les coachs, mais comme la recherche s'intéresse au singulier, au remarquable, c'est à partir de cas de sujets que sont repérés des éléments signifiants pour la communauté de pratique des coachs. Pour cet article, un groupe de coachs en formation dans un dispositif universitaire de formation diplômante au coaching est retenu, et il est important de préciser ici que cette formation s'inscrit dans un cursus en Sciences de l'éducation, plus spécifiquement en évaluation.

Les données sont scripturales, et consistent en deux catégories de documents écrits. La première catégorie regroupe les textes descriptifs et constitutifs du dispositif de cette formation professionnalisante au coaching, à savoir un cahier des charges qui inclut un référentiel métier, un référentiel de formation et un référentiel de certification. Une attention particulière est portée à l'une des tâches prescrites dans le référentiel de certification : "L'évaluation de la formation". Les productions des étudiants relatifs à cette tâche constituent la seconde catégorie. Ce sont des supports écrits de présentation de type diaporama. Cet exercice correspond à la commande institutionnelle du décret du 9 avril 1997, article 23. Il consiste en une évaluation critériée par les formés de leur propre formation, et prévoit que trois objets sont à évaluer : le dispositif de formation, le rapport au savoir des étudiants, les compétences affichées.

Le texte de la consigne de la tâche "évaluer la formation" telle qu'elle figure dans le cahier des charges de la formation constitue une catégorie de données. Un modèle de l'évaluation est mobilisé pour la conception de ce texte. Les écrits des étudiants en réponse à cette consigne constituent l'autre catégorie de données. Le traitement de ces données consiste à repérer les modèles de l'évaluation qui sous-tendent les productions des étudiants formés pendant leur cursus à l'évaluation. Le cadre théorique relatif aux modèles de l'évaluation est emprunté à Bonniol et Vial (1997) et Vial (2001). L'approche est comparative : en effet dans ce cursus en formation à l'évaluation, il s'agit de comparer pour une même tâche les modèles mobilisés dans les textes de référence et ceux mis en œuvre par les étudiants.

## CONCEVOIR UN DISPOSITIF, FAIRE USAGE D'UN DISPOSITIF

---

### DE LA CONCEPTION A L'USAGE : LE DISPOSITIF AU SERVICE DE PROJETS

L'hypothèse est ici que concevoir le dispositif comme réglable n'est pas une condition suffisante pour qu'il soit effectivement réglé. Réguler, peut être compris soit comme corriger un écart pour retrouver la conformité du programme initialement prévu, le dispositif est alors pensé dans un modèle cybernétique, et tout écart est conçu comme erreur (et nous parlerons alors de régularisation) ; soit comme réorienter et inventer, bifurquer vers un nouveau programme, le dispositif est alors pensé dans le modèle de la systémique, et garderons alors le terme de régulation (Vial, 2001). L'usage du dispositif est une combinatoire entre l'organisation des moyens humains et matériels mis à sa disposition par le responsable du diplôme en vue d'une professionnalisation dans un cadre universitaire, et l'appropriation de ces moyens à la fois par les formateurs et par les formés. L'étymologie du terme "dispositif" rappelle la double fonction : "qui prépare" et "qui est arrêté, réglé". Du côté de la préparation : la conception. Du côté de l'arrêté, du réglé, l'usage. On voit bien alors ce que le mot même de dispositif a de statique du côté de l'usage, et qu'il n'invite guère à réguler. Dans l'histoire, le terme est passé du registre du droit au langage militaire, "pour désigner l'ensemble des moyens disposés conformément à un plan" (Rey, 1995). Dans les métiers de l'intervention, il va comme un allant de soi que le dispositif d'intervention est une structure (protocole, feuille de route, cartographie, plan, partition, scénario, cadre) qui serait conçu par l'intervenant pour prévoir et puis rendre compte de l'intervention.

Le dispositif de formation, qui correspond alors à l'organisation des moyens mis au service d'un projet de formation, n'échapperait pas à cet allant de soi : le projet est préexistant au formé, pensé pour lui, avant lui et par d'autres que lui. Il rencontre en formation le projet du formé, pensé par lui, pour lui. Qu'ils soient concordants ou non, ces deux projets peuvent relever d'une programmation, dans la lignée de l'héritage militaire du terme dispositif, où les moyens sont organisés dans le but d'atteindre un objectif (ici, un état de professionnalité) et où l'efficacité est la valeur dominante. L'un comme l'autre peuvent au contraire relever d'un projet-visées (Ardoino, 1986), dans lequel les formés se créent en tant que professionnels au fur et à mesure qu'ils avancent dans le parcours de formation et où le dispositif lui-même se RE-crée dans un processus récursif au fur et à mesure qu'il en est fait usage. Le RE fait ici référence à Morin (2005) pour désigner la ré-orientation, c'est à dire soit la régularisation, à savoir le retour à la règle de départ, un changement de direction pour revenir sur le bon chemin, celui qui était tracé dès le départ, prévu, et duquel il importe de ne pas s'éloigner, soit la régulation, c'est à dire une bifurcation vers un chemin autre, imprévu, nouveau, pertinent à la situation non plus de départ, mais vécue.

## LA PLACE DES USAGERS

L'arrêté du 9 avril 1997, article 23, précise que "pour chaque cursus (universitaire) est organisée une procédure d'évaluation (...) qui (...) se réfère aux objectifs de la formation et des enseignants ; Cette procédure (...) 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 (...) d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée". Les objets à évaluer tels que présentés dans cet arrêté pourraient ainsi être la pédagogie des enseignants, et une partie de ce que nous avons défini plus haut comme le dispositif de formation.

La composition de la commission telle que mentionnée dans cet arrêté prévoit qu'y siège l'institution Universitaire, incarnée par le Président de l'Université, au sein de laquelle et par les membres de laquelle se conçoivent, s'élaborent les dispositifs de formation. Y siègent aussi des représentants des enseignants, usagers du dispositif depuis leur place d'enseignants, et les étudiants, usagers du dispositif depuis leur place différente de celle des enseignants. La nouveauté dans cet arrêté qui de nos jours n'a plus rien de nouveau, était donc la place faite parmi les évaluateurs aux usagers, jusque-là exclus d'une évaluation formelle et réglementaire. Une communication précédente montrait suite à l'application de ce décret, comment "les étudiants en réponse à un questionnaire de groupe, se sont mis en situation de consensus forcé" (Vial, 1998, p.69). Quelle place pour les usagers dans la régulation d'un dispositif de formation ?

## QUELLE PLACE POUR LES USAGERS DANS LA REGULATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ? LE CAS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AU COACHING A L'UNIVERSITE

---

### LE DISPOSITIF D'EVALUATION DE LA FORMATION

En référence à l'article 23 du décret du 9 avril 1997, le référentiel de certification du diplôme du Master "Accompagnement Professionnel Individuel, Coach", prévoit, parmi les tâches prescrites, que les étudiants réalisent "*un exercice d'une évaluation critériée de leur propre cursus de formation*". Cet exercice, qui vise à exercer comme compétence majeure "Référencer sa pratique pour réaliser une relation éducative", prévoit trois objets à évaluer : dispositif, rapport au savoir, compétences. Le dispositif d'évaluation élargit le groupe d'évaluateurs à un autre groupe d'étudiants en formation à l'intervention en organisation, consultants et experts. L'ensemble des deux groupes d'étudiants se divise en trois sous-groupes constitués chacun à la fois de coaches, de

consultants et d'experts. Ce dispositif prévoit trois étapes qui sont le recueil, le traitement, et les résultats de l'évaluation. Le recueil et le traitement sont réalisés en utilisant les outils d'enquête étudiés dans les cursus. Il s'agit explicitement pour les étudiants de "faire tourner" sur la formation leurs acquis en évaluation. Sans occulter les deux autres objets à évaluer, cet article s'appuie en priorité sur les données relatives à l'évaluation du dispositif : la consigne est de "retracer le parcours de formation effectué cette année en identifiant les différences entre le prévu et le réalisé. Choisir des critères et des indicateurs pour évaluer l'impact pour les consultants, pour les accompagnateurs, et pour les coachs, de cette organisation réalisée sur la qualité de leur formation. Utiliser les outils de recueil et de traitement. A partir des résultats, proposer des régulations des cahiers des charges".

### QUELS USAGERS ?

Le cahier des charges de la formation élaboré par le responsable du diplôme comprend le référentiel de certification de la formation. S'y trouve la description du dispositif d'évaluation de la formation. L'existence même de ce dispositif d'évaluation de la formation est conforme à l'arrêté de 1997 et apparaît donc comme affichage de conformité à la règle, à la loi. Conçu par le responsable du diplôme pour évaluer la formation, ce dispositif d'évaluation est communiqué dans le référentiel aux étudiants en charge de construire dans chaque sous-groupe le dispositif d'intervention, afin que les étudiants-usagers évaluent "leur propre cursus de formation". Cet exercice constitue à part entière une modalité d'évaluation du diplôme. Ainsi chacun se trouve à occuper des positions multiples : concepteur-usager, évaluateur-évalué, concepteur-évaluateur, avec l'affichage que ce qui est évalué par les étudiants-évaluateurs-concepteurs-évalués est leur propre cursus de formation. Qu'entendre par là ? "Cursus" est-il à comprendre comme équivalent à dispositif dans le sens de ce qui a été préparé pour les étudiants sans les étudiants ? Ou bien "cursus" correspond-il ici au processus, à ce mouvement de ce qui est en train de se faire, selon l'origine étymologique *currere* qui signifie "courir" ? L'insistance sur l'appartenance avec la juxtaposition des deux termes "leur" et "propre" cherche-t-elle à mettre l'accent sur l'unicité d'un cursus qui serait singulier pour chacun des étudiants ou bien faut-il au contraire y relever la dimension collective d'un cursus auquel chacun des étudiants appartient ? La consigne apparaît ici comme éminemment équivoque. Comment les étudiants se l'approprient-ils ?

### QUELS RESULTATS ?

Dans ses productions écrites sous forme de diaporama, le groupe d'étudiants en charge d'évaluer l'objet "dispositif" a attribué à ce dispositif quatre dimensions: une dimension pédagogique, une dimension didactique, une dimension épistémologique et

une dimension évaluative. Ils explicitent qu'ils ont situé leur propre dispositif d'évaluation dans le modèle de l'évaluation gestion, dans le structuralisme (Vial, 2001) : en effet, il s'agit d'analyser la structure du dispositif pour repérer les écarts entre le prévu et le réalisé. Trois critères ont été retenus par les étudiants : l'appropriation du dispositif de formation, le cheminement professionnel et personnel, le rapport au temps. La place du cahier des charges, qui contient les différents référentiels, est soulignée comme centrale : c'est "la bible, le guide".

Les étudiants repèrent dans leur production l'écart entre le modèle dans lequel ils ont identifié que le dispositif d'évaluation a été conçu, à savoir l'évaluation située (Mottier-Lopez, 2006), et le modèle dans lequel ils construisent leur propre dispositif d'évaluation de la formation, à savoir l'évaluation structuraliste. Pour le critère "appropriation du dispositif de formation", une des composantes du dispositif de formation est mise particulièrement en exergue dans cette production : les séances de supervision individuelle incluses dans la formation. Pour le critère cheminement personnel et professionnel, "travailler la réflexivité" et "évoluer professionnellement" sont mis en avant. Quant au troisième critère, le rapport au temps, les étudiants indiquent que "l'appropriation du dispositif comme espace à faire à sa main, espace d'autorisation", a été tardive. De ce fait, cela n'a pas permis à certains de l'exploiter pleinement. "Dans la synthèse du travail des étudiants, il est indiqué que 90% des étudiants estiment que la relation éducative a une place majeure au sein du dispositif de formation". Une partie conséquente des préconisations vise à contribuer à travailler l'autorisation, au sens où l'étudiant usager est auteur de son parcours, et à accompagner la professionnalisation des étudiants, pensée comme un cheminement inachevable.

## QUELLES REFERENCES ?

Les lectures plurielles possibles dans la consigne même de l'exercice pourraient être interprétées comme un défaut à corriger pour garantir l'univocité de la consigne : un seul sens possible, une seule explication dans le texte, pour son auteur et pour son lecteur. Le projet serait programmatique (Ardoino, 1986) : partir d'un point pour arriver à un autre, en respectant des étapes et en garantissant qu'aucune sortie du chemin tracé ne pourra se faire. Il serait à contrôler. Au contraire, cette pluralité de lectures possibles peut aussi être comprise comme volontaire invitation à l'équivoque, à la compréhension de la consigne comme appropriation où, si le point de départ est connu, la destination relève d'un projet-visées où des retours en arrière et des pas de côté sont attendus et valorisés comme cheminement vers un but. Ce projet est à accompagner. C'est ici qu'importe la précision introduite plus haut, à savoir l'inscription des étudiants dans un cursus en Sciences de l'éducation et plus précisément en évaluation : les étudiants, durant leur cursus, ont été formés à

l'évaluation en éducation ; ils ont appris, entre autres, à distinguer la logique du contrôle et la logique de l'accompagnement dans l'évaluation.

Ainsi, dans les résultats de l'évaluation des étudiants d'une part, et dans les productions des étudiants d'autre part, de nombreux indicateurs des différents critères de certification du diplôme sont présents, comme par exemple conceptualiser l'évaluation en éducation. Ce qui montre que cette évaluation atteint son but : permettre d'évaluer à partir d'indicateurs correspondant à des critères d'évaluation tels que mentionnés dans le référentiel de certification, tout en se conformant à la loi, au décret de 1997. Pourtant, si tous ici sont évaluateurs et évalués, le projet des uns n'est pas le projet des autres. Ni le projet de formation, ni le projet d'évaluation.

## **DU PROJET DE FORMATION AU PROJET DE PROFESSIONNALISATION**

---

Projet programmatique ou projet-visées, projet du formateur ou projet du formé, la professionnalisation est au cœur des projets des usagers. Ce qui importe, c'est que les projets soient travaillés, et rendus intelligibles. Si le mot de professionnalisation répond à trois enjeux distincts que sont la "constitution des professions", la "mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles" et la "fabrication d'un professionnel par la formation, et dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation" (Wittorski, 2010, p. 7), Oudet (2010, p.85) pointe que "la qualité et la coloration des dispositifs (est) intimement liées aux conceptions sous-jacentes de ses auteurs/acteurs et aux valeurs qui les traversent", et que l'alternance "serait porteuse d'effets retours pour ceux qui la conçoivent, l'animent et l'évaluent, la vivent et le font vivre" (Oudet, 2010, p.93).

C'est là ce qu'on pourrait appeler l'usage, avec deux usages contraires : d'un côté une *poiesis* de la "fabrication d'un professionnel", où le dispositif est proposé en l'état, pour former en conformité aux normes, certifier des compétences acquises, garantir une professionnalité, corriger des écarts, par la régularisation ; de l'autre une *praxis*, pour un agir au service d'un projet-visées, où le dispositif de formation est proposé en débat, ouvert à la régulation. Lorsque la conformité aux normes est recherchée, lorsqu'il s'agit de vérifier l'atteinte d'objectifs, l'évaluation par objectifs, dans le modèle de l'évaluation comme gestion (Vial, 2001), est privilégiée. C'est un modèle couramment utilisé en formation. On voit que dans la situation d'évaluation présentée dans cet article, les références partagées entre le responsable du diplôme et les étudiants permettent au travers d'un exercice de répondre à des buts multiples, malgré la formulation limitative du décret du 9 avril 1997, sans se restreindre à l'évaluation par objectifs qui permet de prévoir des trajectoires qu'il suffira de contrôler, pour régulariser, ramener à la règle.

## CONCLUSION

---

Les résultats ici présentés invitent à explorer d'autres dimensions de la question. Notamment, la question du moment dans un cursus de l'évaluation d'un dispositif mériterait d'être posée : "identifier évaluation et fin de stage [...] c'est définir l'évaluation comme moment de la clôture pour un faire semblant du retour sur soi" (Ardoino et Berger, 1989, p.16). L'évaluation-régulation au terme d'un cursus ne permet une réorientation que pour le cursus suivant, donc pour les usagers suivants, et non pas pour les usagers du dispositif évalué. Certes, concevoir et faire usage d'un dispositif d'évaluation tel que présenté ici, cela prend du temps, et tout projet se heurte au réel, à la contrainte du temps et à la pression de l'urgence. C'est bien le privilège de la formation que de pouvoir se déprendre de cette urgence par la constitution de dispositifs où la pratique s'analyse, où le travail sur le projet de chacun répond à d'autres logiques que celle de l'atteinte d'un objectif programmé, et où la réflexivité est une valeur qui permet à l'individu de "se situer dans ce monde et dans ses relations avec autrui"(de Gaulejac, 2009, p.177). Dans la situation traitée ici, des conditions sont requises pour que l'évaluation telle qu'elle est conçue puisse avoir lieu. Par exemple, l'acquisition de savoirs sur l'évaluation par les étudiants, une expérience du dispositif. Donc elle ne peut intervenir trop tôt. De plus elle passe par une phase de conception, une phase de recueil, puis de traitement de données et de production et présentation de résultats. Cela s'inscrit nécessairement dans une durée. La question du moment le plus approprié pourrait donc être davantage explorée.

Notons également que certains usagers de ce dispositif sont exclus de cet article, alors qu'ils sont impliqués dans l'évaluation du dispositif : par exemple les professionnels et les tuteurs de stage dans les organisations, qui accueillent les étudiants en stage, les recruteurs professionnels qui reçoivent en reconstitution d'entretien de recrutement l'étudiant après avoir pris connaissance du portfolio professionnel de celui-ci et dont l'évaluation recueillie sous forme d'entretien par le responsable du diplôme est une des données prise en compte dans l'évaluation du travail de fin d'études de l'étudiant.

En conclusion, la situation d'évaluation traitée dans cet article montre comment une culture en évaluation permet d'articuler des projets différents d'évaluation d'un dispositif dans un même dispositif d'évaluation. Si les formateurs ont la responsabilité du contrôle, ils ont aussi celle d'accompagner (Guillemot et Vial, 2010). L'évaluation se situe dans les deux logiques, et lorsque l'objet à évaluer est un dispositif de formation, elle conduit à la régularisation d'un dispositif du côté du contrôle, et à sa régulation du côté de l'accompagnement. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise logique, mais à se situer. Ici, la référence à un modèle ne renie pas la validité des autres, les étudiants opèrent une hiérarchisation de valeurs, se donnent des critères, et à partir

d'indicateurs, repèrent des divergences à proposer par rapport au dispositif initial proposé. C'est bien les conceptions sous-jacentes des concepteurs des dispositifs qui sous-tendent les modèles dans lesquels ces derniers vont être conçus, et les modèles de l'évaluation disponibles pour les évaluants (Vial, 2001), c'est à dire les différents acteurs de l'évaluation, qui vont infléchir l'évaluation d'un dispositif du côté de la régularisation ou du côté de la régulation. C'est pourquoi concevoir le dispositif comme réglable n'est pas une condition suffisante pour qu'il soit effectivement réglé.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Ardoino, J. (1986). Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet. *Eduction Permanente*, 87, 153-158.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris, France : Aipelf.
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Gaulejac, V. ; Navridis, K. ; Aubert, N. (1997). *L'aventure psychosociologique*. Paris, France : Desclee de Bower.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est "je"?* Paris, France : Seuil.
- Guillemot, V. & Vial, M. (2010). De l'usage du référentiel d'activités pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur. *Questions Vives*, 12, 93-107.
- Kaufmann, J.C. (1999). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.
- Mottier-Lopez, L. (2006). Evaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale. In Figari G., Mottier-Lopez L. *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologie et épistémologie* (p. 82-89). Paris, France : L'Harmattan.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 24, 83-95.
- Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*.
- Vial, M. (1998). Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe. *Les Sciences de l'Education*, 31, 69-93.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Wittorski, R. (2010). La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 24, 7-11.