

## **Evaluation des dispositifs de formation : quelles pratiques ?**

**Marie Anne Broyon, marie-anne.broyon@hepvs.ch, HEP-VS**

**Jacques Oulevay, Jacques.Oulevay@iffp-suisse.ch, IFFP**

**Philippe Rovero, philippe.rovero@hepl.ch, HEP-Vaud**

**Alain Stegmann, alain.stegmann@hep-bejune.ch, HEP BEJUNE**

**Jan Olof Strinning, jan-olof.strinning@hepl.ch, HEP-Vaud**

---

**Résumé :** Sous l'impulsion du processus de Bologne et de la reconnaissance des diplômes par les mandants nationaux (CDIP, OFFT), la notion d'Assurance Qualité a largement été implémentée dans les milieux suisses de la formation des enseignants. Ainsi, dans un souci à la fois de transparence, de rendre compte de nos activités aux bailleurs de fonds publics et d'amélioration du pilotage de l'institution, chaque Haute École a mis en place son propre système qualité, avec un accent particulier porté sur l'évaluation de l'enseignement et, à un niveau plus global, sur l'évaluation de la formation. Mais ces dispositifs d'évaluation tous issus de la littérature internationale dans ce domaine et de l'expérimentation menée sur le terrain sont-ils réellement comparables ? Existe-t-il une culture commune en matière d'évaluation ? L'objectif de notre communication est de comparer les dispositifs d'évaluation des différentes formations des enseignants en Suisse romande pour tenter de répondre à ces questions et en faire émerger les bonnes pratiques.

---

**Mots-clés :** évaluation de la formation, modèles d'évaluation, évaluation des compétences, autoévaluation, régulations, évaluation des enseignements.

### **1. Introduction**

Sous l'impulsion du processus de Bologne et de la reconnaissance des diplômes par les mandants nationaux (CDIP, ex OFFT actuel SEFRI), la notion d'Assurance Qualité a largement été implémentée dans les milieux suisses de la formation des enseignants. Par ailleurs, les procédures d'accréditation prévues par la nouvelle loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE, art. 1) et la reconduction de la reconnaissance de filières en font un des enjeux majeurs du pilotage de nos institutions pour les prochaines années. Ainsi, dans un souci de transparence, de rendre compte de nos activités aux bailleurs de fonds publics et d'amélioration du pilotage de l'institution, chaque Haute École a mis en place sa démarche qualité, avec un accent particulier porté sur l'évaluation et la valorisation de l'enseignement et, à un niveau plus global, sur la régulation de la formation, trois éléments qui sont au cœur même de notre mission.

Quelle que soit l'approche retenue en matière d'évaluation, il s'agit de porter un regard attentif sur le fonctionnement de nos institutions et plus particulièrement sur les prestations du personnel enseignant dont le souci de redevabilité n'est pas encore véritablement ancré dans les normes professionnelles. C'est pourquoi, il est important, à nos yeux, de s'appuyer sur des choix méthodologiques rigoureux pour mettre en place une démarche qualité dont la définition peut varier. La définition de la démarche

qualité change, en effet, selon le point de vue où on se place et cette diversité a une implication directe sur le choix des méthodologies d'évaluation utilisées. Lors de la mise en place des dispositifs d'évaluation de l'enseignement et de la formation, les responsables qualité de nos institutions se sont tournés tout naturellement vers la littérature internationale existant dans ce domaine, une littérature qui repose beaucoup sur des expériences menées sur le terrain, (une littérature passant constamment de l'analytique au prescriptif). Aussi, pour faire suite à une journée d'échange et de partage sur nos pratiques en la matière ayant pris place en 2009 et qui était ouverte à tous les collaborateurs de nos institutions intéressés par l'évaluation de l'enseignement et de la formation, notre groupe s'est posé les questions suivantes : nos dispositifs d'évaluation sont-ils réellement comparables ? Existe-t-il une culture commune en matière d'évaluation ? Et plus largement que mettons-nous sous le terme qualité ? Ces questions nous ont incités à mener une recherche comparative sur les dispositifs mis en place dans nos institutions respectives (5 instituts romands de formation : HEP-BEJUNE, HEP-FR, HEP-VD, HEP-VS, IFFP) pour tenter de répondre à ces questions et en faire émerger les meilleures des pratiques.

Dans notre article nous commencerons par présenter notre démarche méthodologique, puis nous analyserons nos résultats en lien avec les aspects théoriques choisis pour déboucher sur une synthèse des bonnes pratiques en matière d'évaluation de l'enseignement. En conclusion, nous examinerons la dimension formative de cette démarche et nous terminerons notre écrit par un regard prospectif.

## **2. Méthodologie**

Afin de répondre à la question de recherche suivante « *Dans notre contexte particulier de la formation des enseignants, quelles seraient les bonnes pratiques en matière d'évaluation de l'enseignement élargi à la formation ?* », nous avons fait appel à une démarche inductive. Dans notre étude, les données recueillies et analysées ne reposent effectivement pas sur un cadre théorique solidement défini même si au départ nos pratiques respectives ont été élaborées à partir d'éléments théoriques trouvés dans la littérature spécialisée. Dans une méthode inductive, le chercheur part de situations concrètes et contextualisées pour déboucher sur des généralités qui seront ensuite conceptualisées pour être ensuite transférées à d'autres situations (Chalmers, 1987 ; Mouchot, 2003).

Après avoir fait le tour des pratiques d'évaluation de l'enseignement et de la formation dans nos institutions, nous avons donc élaboré une grille d'analyse de huit critères adaptée à nos contextes spécifiques et permettant à chaque institution de se situer par rapport à une tendance générale émanant des cinq institutions. Ces huit critères sont opérationnalisés par plusieurs indicateurs (pour le critère 1, niveau d'information par exemple : les cours, les filières, les unités, l'accompagnement sur le terrain, l'insertion professionnelle, etc.). Ces critères sont les suivants :

1. Niveau de l'information ;
2. Dispositifs permettant une appréciation subjective des compétences visées pour l'étudiant ;
3. Intégration de dispositifs d'évaluation dans le dispositif d'amélioration continue ;
4. Type de renseignements pris auprès de l'étudiant ;
5. Exploitation des résultats ;
6. Dispositif de régulation d'une procédure d'évaluation ;
7. Multiplicité des sources d'information ;

8. Place de l'évaluation de la formation dans le système de management de la qualité et pour le pilotage de l'institution.

Nous avons quantifié chaque indicateur, pour chacune de nos institutions, en indiquant son état actuel et l'état souhaité (l'état potentiellement intéressant). Nous avons ensuite effectué la moyenne de l'état souhaité pour chaque critère, puis nous l'avons multipliée avec le nombre d'occurrences vu que l'absence d'indicateur était, à nos yeux, tout aussi significative. Notons que le critère 2 *Dispositifs permettant une appréciation subjective des compétences visées pour l'étudiant* a nécessité un autre type d'analyse (une analyse qualitative).

### **3. Analyse des résultats**

L'analyse des résultats est présentée ci-dessous critère par critère. Elle permet de faire émerger les bonnes pratiques en matière d'évaluation de la formation.

#### **3.1 Critère 1 : Les niveaux d'information**

L'évaluation des enseignements va bien au-delà de l'évaluation proprement dite des cours. En effet, la planification et la réalisation du ou des cours sont l'aboutissement d'un programme de formation découpé en unités ou modules visant à atteindre des objectifs définis en amont. D'autres activités comme l'accompagnement de la pratique professionnelle et l'insertion professionnelle font également partie des éléments fortement représentatifs des activités de formation. Selon notre approche, ce critère a donc pour but de faire émerger les différents niveaux d'information pertinents entre les institutions représentées.

À la lecture de la grille d'analyse développée dans notre concept, nous constatons que les pratiques actuelles ciblent principalement l'évaluation de la prestation en classe, négligeant les autres dimensions telles que la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages des étudiants. Or, pour Bernard (2011) ces deux dimensions de l'enseignement sont à prendre en compte lorsqu'on procède à une évaluation rigoureuse. Cette auteure relève également, que l'évaluation néglige généralement d'apprécier la valeur des investissements réalisés par les enseignants du tertiaire pour améliorer ou encore pour innover leur enseignement. D'ailleurs, selon de nombreuses recherches citées par Bernard (2011), le fait de privilégier uniquement les étudiants comme sources d'information augmenterait le risque d'utiliser les systèmes d'évaluation comme des outils de contrôle plutôt que comme des outils de soutien au développement professionnel. Aussi, Ory (2000) préconise le développement d'une véritable culture de l'évaluation par les institutions tertiaires, afin de permettre aux enseignants d'échanger librement avec leurs collègues sur leurs pratiques. Pour cet auteur, l'évaluation doit servir aussi bien au développement professionnel du personnel enseignant que des établissements. D'autres auteurs comme Seldin & Miller (2009) et Arreola (2007), proposent une évaluation plus complète et unifiée du professeur, à savoir : son enseignement, sa recherche, son rayonnement ainsi que sa contribution au développement de l'établissement.

Certains spécialistes (Bernard, 2011 ; Van Note Chism, 1999, 2007) relèvent que la pratique de l'évaluation par des pairs apporte une grande valeur ajoutée, considérant toutefois que la Haute École doit fournir des grilles d'appréciation clairement définies et validées. Notons que l'hospitalation

(interview entre pairs) mise en place à la Haute École pédagogique du Valais est une démarche similaire.

Des auteurs (Feldman, 1988, 1989 ; Cohen, 1981 ; Abrami & Apollonia, 1990) ont réalisé plusieurs études pour favoriser la validation de l'ensemble du processus d'évaluation ainsi que la validité des instruments et procédures. Selon leurs recherches, un processus est valide :

- lorsque les différentes activités d'enseignement sont prises en compte ;
- lorsque les dimensions et les composantes sont rigoureusement définies au moment de l'élaboration des divers instruments d'évaluation ;
- lorsqu'au moment de la compilation des résultats, on se soucie de produire des rapports d'évaluation répondant aux divers buts poursuivis et besoins des personnes concernées ;
- lorsque l'analyse des résultats prend en considération les variables contextuelles ;
- lorsqu'une analyse des résultats fait suite à l'évaluation soit à des fins formatives soit à des fins administratives.

### **3.2 Critère 2 : Dispositif permettant une appréciation subjective des compétences visées pour l'étudiant**

Le sens d'une action de formation se trouve en dehors de celle-ci (Paquay, 2007). Les récoltes d'informations sur les dimensions internes à la formation sont relativement aisées. Il n'en va pas de même avec les informations nécessaires à rendre compte des effets de la formation sur la performance des enseignants en place. En effet, les influences réciproques qui lient la formation à la société et au monde du travail ne sont pas claires et peu étudiées.

Nous relevons que nos institutions de formation n'ont à ce jour que peu formalisé la mesure de l'impact produit par les formations dispensées. La question est pourtant d'autant plus légitime que nous sommes des institutions professionnalisantes. Le dispositif de formation met en place des ressources (savoirs et savoir-faire) et favorise l'acquisition de compétences supposées nécessaires et suffisantes à la résolution de situations problèmes inhérentes au monde de travail. Or, les conditions favorisant le transfert de la compétence développée à sa mise en œuvre effective ne sont pas maîtrisées par la formation. À noter également que la performance dépend de nombreux autres facteurs qui ne sont pas des effets de la formation et qu'il n'est pas aisé d'identifier.

Pour ces diverses raisons, renseigner les instances de pilotage de la formation sur l'impact d'une formation dispensée devient une entreprise difficile. Cependant, la recherche sur la question de l'impact de la formation devrait être une voie privilégiée pour accroître les connaissances dans ce domaine essentiel à l'amélioration continue des formations proposées.

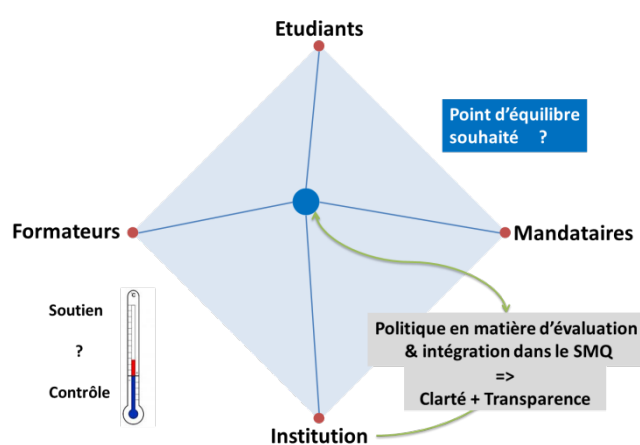
Un biais connu à ce type de méthodologie de recherche est que l'on ne mesure pas la compétence, mais la représentation que les enseignants ont de leurs compétences. Pour atténuer la limitation évoquée, l'avis des autres acteurs concernés par les prestations des enseignants devrait aussi être pris en compte dans la recherche.

### 3.3 Critère 3 : Intégration du dispositif d'évaluation dans le dispositif d'amélioration continue

L'analyse de ce critère met en évidence qu'un dispositif d'évaluation quel qu'il soit, apporte les effets attendus en termes d'action ou d'orientation de l'amélioration de la formation, si celui-ci fait partie d'un concept ou d'une démarche qualité portée par le management.

Toutefois, il faut considérer qu'un dispositif d'évaluation est utile à différents niveaux d'activité (cf. critère 1) d'une institution, et par conséquent susceptible de répondre aux besoins et aux attentes des différentes parties prenantes. Comme le mentionne Hurteau (2009), cette pluralité d'attentes parfois divergente entre les acteurs sur les plans macro, méso et micro, génère des sources de tension dont il faut tenir compte.

La démarche en six étapes proposée par Bernard (2011) nous semble être une bonne pratique, notamment la première qui consiste à définir clairement le rôle et les visées des différents types d'évaluation et de leurs procédures, le tout formalisé par une politique d'évaluation. Cette formalisation est importante, car elle permet à l'ensemble des parties prenantes de se situer dans le dispositif en toute transparence. Aussi, l'évaluation prend-elle pleinement son sens si celle-ci est orientée vers l'amélioration de l'ensemble des prestations pour lesquelles la société a mandaté nos institutions.



**Figure 1** : résolution des champs de tension par une politique d'évaluation claire et transparente

La boucle d'amélioration continue est l'un des éléments sensibles du système. Parfois diffus et peu clair, le système de bouclage doit être conceptualisé, identifié et aussi évalué quant à son efficacité.

Un des risques en présence serait de créer un système qualité qui n'a d'autres buts que de répondre à une norme pour satisfaire à des exigences légales ou émanant d'instances supérieures. Comme le relève Pigeonnat & Sylvestre (2010), une telle dérive bureaucratique coûte indéniablement en ressources avec pour effet de disposer d'un système isolé et inefficace.

### **3.4 Critère 4 : Type de renseignements pris auprès de l'étudiant**

En finalité, le choix des variables sociales et personnelles sera déterminé en fonction des visées ou des objectifs attendus par l'évaluation, tout en tenant compte de la notion d'efficience.

Le type de formation, la date du début de formation, l'année d'étude et le genre, sont des indicateurs que l'on retrouve par défaut et donc jugés indispensables à l'interprétation des résultats des évaluations. En revanche, d'autres critères plus pointus présents dans les modèles d'évaluation des formations comme les variables motivationnelles de Noe & Schmitt (1986) cités par Chochard (2012) et/ou contextuelles semblent pourtant absents de nos préoccupations actuelles.

### **3.5 Critère 5 : Exploitation des résultats (détail d'une boucle d'amélioration)**

À la lecture de la littérature dans ce domaine, notre étude comparative nous a conduits à proposer un modèle innovant basé sur des regards croisés visant à produire une amélioration de la prestation d'enseignement (Figure 2).

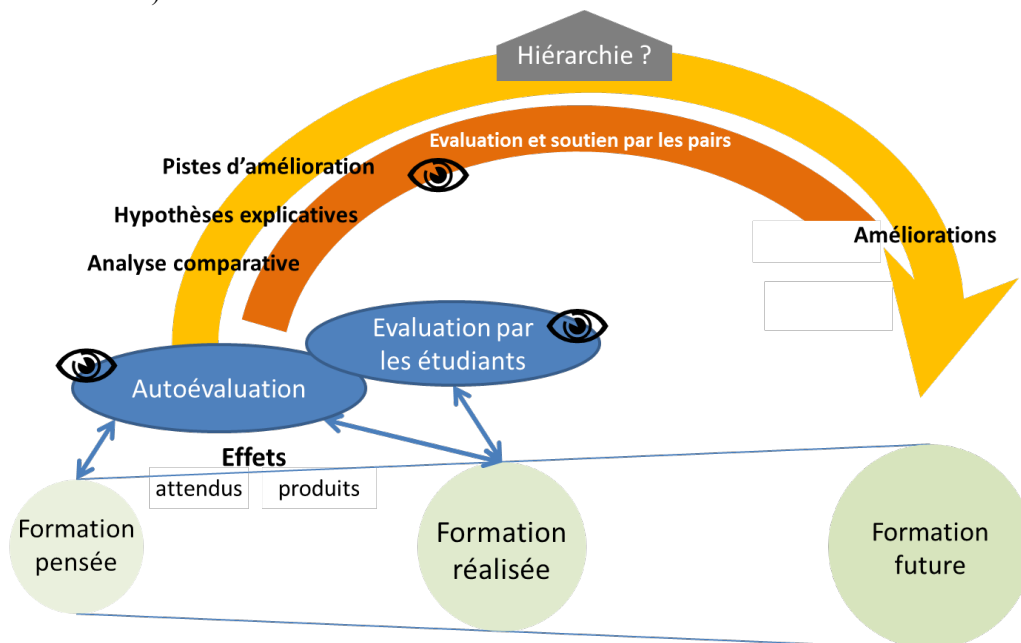
En se référant au même questionnaire (miroir) d'évaluation, le formateur va comparer son autoévaluation à celle des étudiants. À noter que l'autoévaluation du formateur se déroule avant la prise de connaissance des résultats de l'évaluation des étudiants. Cette pratique permet ainsi au formateur, d'une part, de porter un regard critique sur son propre enseignement et d'autre part de confronter son analyse à celle des étudiants. Cette démarche va donc plus loin qu'une prise de connaissance unidimensionnelle du fait qu'elle vise à nourrir la réflexion métacognitive du formateur sur sa pratique d'enseignement, elle-même favorisant un retour commenté et argumenté auprès des étudiants. Par ailleurs, ce genre d'action a pour effet de renforcer la démarche formative de part et d'autre des intervenants. Bien mené, il va apporter toute la valeur ajoutée attendue par la mise en place d'une boucle d'amélioration. Le regard des pairs apporte, s'il est souhaité, un élément d'objectivité supplémentaire, voire un soutien au processus d'évaluation et d'amélioration. Si étudiants et enseignants ont des appréciations différentes, alors ce regard par les pairs prend tout son sens et peut ainsi alimenter l'approche réflexive.

Le métier d'enseignant est particulièrement exigeant, l'évolution des savoirs et des dispositifs, les changements structurels à répétition, les développements technologiques et bien sûr les aspects relationnels de la profession sont autant de vecteurs difficiles à maîtriser. Aussi, les résultats des évaluations menées vont probablement mettre en relief des domaines d'améliorations potentielles, il est donc indispensable pour l'institution de formation de disposer de mesures de soutien adéquates répondant aux besoins spécifiques du corps enseignant.

Après avoir mentionné l'importance du retour aux étudiants suite à l'évaluation afin notamment de créer un espace d'échange entre enseignants et étudiants, le retour à la direction est également nécessaire pour les questions de pilotage institutionnel (cf. critère 3). La question du retour à la hiérarchie reste cependant ouverte, doit-elle se régler par le modèle proposé ou par un autre processus ?

Il convient donc de clarifier le type d'informations utiles à la direction et d'en définir les tenants et aboutissants, autrement dit la procédure. Il est à relever que l'exploitation des résultats introduit deux

notions souvent perçues comme antagonistes, à savoir le contrôle et le soutien. L'orientation contrôle est d'autant plus renforcée si les résultats de l'évaluation ont un impact salarial ou sur la carrière des enseignants. La politique et les valeurs institutionnelles positionneront le curseur entre ces deux pôles (soutien et contrôle).



**Figure 2** : modèle d'évaluation (regards croisés) produisant une boucle d'amélioration

### 3.6 Critère 6 : Dispositif de régulation de la procédure d'évaluation

La nécessité d'une procédure explicite est requise. La transparence permet à l'ensemble des interlocuteurs concernés (direction, responsables de la formation ou de module, formateurs, étudiants, responsables de la procédure) de se situer dans le dispositif proposé, d'y réagir, parfois de s'y opposer ou de proposer des alternatives. L'élaboration de la procédure suppose une phase de consultation qui répond aux questions suivantes :

- Les moyens sont choisis - quels supports et quels outils ?
- Les étapes sont précisées - comment procéder et dans quelle organisation temporelle ?
- Les buts sont définis et formalisés - pourquoi l'évaluation, quelle est sa finalité ?
- Les ressources définies - quel est le coût humain, matériel ?
- Les responsabilités établies - qui fait quoi ?
- Les destinataires des résultats nommés - qui reçoit quoi ?
- La procédure est communiquée – à qui ?

L'expérience montre que les buts de l'évaluation doivent impérativement être fixés avant la mise en place de la procédure. Chaque processus est attribué à une personne ou à un groupe. La consultation de tous les partenaires concernés est assurée et l'efficacité du système est contrôlée. Ces éléments prennent en compte les conditions suivantes :

- Le traitement des résultats obtenus est décidé et formalisé selon quelle procédure spécifique ?
- La forme de la présentation des résultats et de leur analyse est annoncée - comment présenter les résultats ?
- Le suivi des synthèses et des recommandations est signalé - quelles instances analysent et prennent des mesures et à quels niveaux ?
- L'importance de la visibilité du processus : transparence et communication.

### **3.7 Critère 7 : Multiplicité des sources d'information (publics)**

Quant aux autres sources d'information permettant d'évaluer le fonctionnement de nos formations et de nos institutions, l'accent est clairement mis sur les acteurs du niveau micro, soit : les étudiants, les alumni, les formateurs et les praticiens formateurs. Mais de par les évaluations qu'ils génèrent, les mandataires ou les commanditaires comme les services employeur de nos étudiants représentent également des sources d'information nécessaires au pilotage de nos institutions.

Cette étude a mis en évidence l'importance d'utiliser des sources multiples d'information et des moyens différenciés pour évaluer l'enseignement. En effet, comparer les points de vue de plusieurs sources d'information valides évite le biais d'une évaluation basée sur la seule opinion des étudiants. D'ailleurs, pour les enseignants, l'absence d'une évaluation exhaustive de tous les aspects du travail d'enseignement, peut être interprétée comme un manque de respect envers la valeur et l'envergure de leur travail (Bernard, 2011). Une étude de Bernard, Postiaux et Salcin (2009), a révélé que pour 70 % des enseignants, les étudiants ne devraient pas être les seuls juges de la qualité de l'enseignement. D'où l'importance de compléter par d'autres sources d'information susceptibles d'apporter des regards différenciés sur les aspects de l'enseignement comme le comité de programme, l'autoévaluation (par exemple la rédaction d'un portfolio), l'intervision, un conseiller pédagogique, un mentor (un enseignant expérimenté qui aide un collègue moins expérimenté).

Le portfolio, absent pour l'instant de nos procédures d'évaluation est pourtant un moyen intéressant pour évaluer l'enseignement. Aussi, certains auteurs comme Seldin (2004), Seldin et Miller (2009) et Arreola (2007) préconisent le recours au dossier d'enseignement ou portfolio académique dans lesquels sont présentées les réalisations de l'enseignant-chercheur, ainsi que son rayonnement à l'interne et à l'externe.

### **3.8 Critère 8 : Place de l'évaluation de l'enseignement dans le Système de Management de la Qualité (SMQ) et pour le pilotage de l'institution**

Ce critère met en évidence l'une des finalités de l'évaluation des formations, à savoir l'amélioration de l'ensemble des prestations fournies par l'institution. En effet, le pilotage de la formation tient compte à la fois des résultats des évaluations internes et des facteurs externes tels que les exigences légales, les bonnes pratiques, les besoins sociétaux et les tendances professionnelles pour prendre des mesures nécessaires à l'amélioration des prestations.

Autrement dit, la prise en compte de ce critère permet d'éviter que l'évaluation ne soit réalisée que pour elle-même ou uniquement à des fins de contrôle administratif. Au contraire, l'évaluation et l'analyse des résultats obtenus sont pensées comme des aides à la décision ou au développement. Les mesures qui en découlent (par exemple, changements dans les contenus des plans d'étude ou dans l'agencement des modules, ou étude approfondie d'une difficulté ressortie, etc.) permettent d'associer



l'évaluation à l'accompagnement et à la valorisation de l'enseignement offert. Dans ce sens, l'évaluation de l'enseignement contribue à la cohérence du SMQ.

Dans toutes les institutions, cette évaluation est l'une des principales démarches qualité entreprise. Cela dit, à ce jour, cette démarche sert plutôt à piloter la formation plutôt que l'ensemble de l'institution. Un pas reste certainement à faire pour coupler véritablement cette démarche au pilotage de l'ensemble de l'institution.

Par ailleurs, la culture de nos institutions n'est probablement pas encore prête à penser « système », même si la conviction de développer un enseignement « de qualité » est présente, et même si la loi exige de développer des enseignements de qualité. Il s'agit d'un défi délicat que de passer d'une centration sur le « moi et mon enseignement » à celle d'une décentration (perspective systémique) : « nous et notre institution » (Landwehr & Steiner, 2007).

#### 4. Synthèse des bonnes pratiques

L'analyse des différents critères ci-dessus nous a permis de faire émerger des bonnes pratiques qui ont été réunies autour de 3 axes: le contexte méthodologique, l'analyse comparative et la place de l'évaluation dans le SMQ.

**Tableau 1** : Catégorisation en trois axes des bonnes pratiques mises en évidence

Contexte et méthodologie	Formalisation de la politique et du dispositif Démarche éthique Démarche participative Efficience et pertinence du système
Analyse comparative	Multiplicité des sources Portfolio et moyens différenciés d'évaluation - autoévaluation Encadrement et soutien mis en place Outcomes
Place de l'évaluation dans le SMQ	Cohérence Transparence du système Fonctionnement des boucles Rendre compte

#### 5. Contexte, méthodologie

L'évaluation de la formation prend place dans un contexte habité. Toutes les démarches d'évaluation et celles qui s'ensuivront sont vécues par des acteurs du système. Le processus est adapté à son contexte et bien décrit. Il est élaboré dans une démarche participative (ce qui ne veut pas dire qu'il pourrait rester facultatif). Les niveaux d'acceptation et/ou d'intégration (dimensions qui peuvent s'inclure dans la notion de culture d'entreprise) sont ici essentiels. Un cadre éthique clair fait partie des « guides » qui accompagnent toutes formes d'évaluation dans le respect et la dignité de chacun.

L'efficience du dispositif est également prise en compte. Certes, il faut recueillir des renseignements, certes, il faut en tirer des enseignements et certes, il faut s'en servir pour amener des améliorations, mais tout ceci doit rester « raisonnable » et ne pas consommer trop de ressources.

#### 6. Analyse comparative

Les sources de renseignement sont aussi diversifiées que possible pour que le formateur puisse comparer sa propre autoévaluation à celles menées par d'autres acteurs, les étudiants bien entendu,

mais également des pairs voire des experts. Dans une perspective d'amélioration continue, ces mêmes pairs soutiennent avantageusement leurs collègues.

Nos institutions de formation étant avant tout à vocation professionnalisante, nous considérerons toujours que le développement de compétences de terrain de nos diplômés est l'« outcome » majeur.

### **Place de l'évaluation dans le SMQ**

Comme tout dispositif qui traite de la qualité de ce qui est produit, de multiples boucles (roue de Deming, logique RADAR d'EFQM, etc.) sont décrites, transparentes, mises en place et utilisées. Elles doivent être cohérentes par rapport à leur contexte (cohérence externe) et cohérentes entre elles (cohérence interne).

Enfin, chacune de ces boucles comprendra un moment où l'on retourne auprès de ceux qui ont fourni de l'information lors de l'évaluation pour leur indiquer :

- ce que nous avons compris des renseignements fournis et
- ce que nous en faisons : les améliorations mises en œuvre et, le cas échéant, les raisons pour lesquelles nous renonçons aux changements demandés.

Cette démarche est finalisée sur la valorisation tant de la formation que de l'amélioration continue de celle-ci. Elle permet donc de donner du sens à l'action de formation.

## **7. Conclusion**

Ce travail nous a permis d'identifier et de catégoriser les bonnes pratiques en matière d'évaluation décrites ci-dessus. De plus, cette démarche a contribué à élargir notre champ de compétences dans ce domaine et à ouvrir de nouvelles pistes de développement.

### **Dimension formative**

Comme pour tout apprentissage, nous avons largement profité de nos essais, discussions, confrontations d'idées, mouvements de décentration ainsi que de nos lectures.

Notre projet a débuté par une journée d'échanges durant laquelle chaque membre de notre groupe a présenté le dispositif d'évaluation mis en place dans son institution. Cette première explicitation nous a permis d'apprécier les différents appuis théoriques sur lesquels se fondaient nos dispositifs d'évaluation ; de mesurer les différences entre nos pratiques et, surtout, de repérer celles qui resteraient à prendre en compte dans sa propre institution. Le monopole de l'intelligence n'existe définitivement pas !

Comparer les différences ne nous suffisant pas, il nous fallait développer un « instrument » d'analyse de nos dispositifs d'évaluation. C'est à l'aide de celui-ci que chacun a pu apprécier le positionnement de son institution à un moment donné sur les moyennes représentées par les états actuel et idéal en matière d'évaluation de la formation. En cela, nous mesurons ce qui était fait, ce qui convenait de faire et les multiples pistes possibles d'amélioration de nos dispositifs d'évaluation de nos formations.

## Regard prospectif

Porter un regard rétrospectif sur l'instrument développé nous a fait apparaître ses limites. Nous souhaitons maintenant poursuivre son développement dans le but d'affiner nos futures analyses en :

- regroupant différemment les critères et indicateurs,
- développant les indicateurs descriptifs des compétences d'action des enseignants,
- définissant plus précisément nos critères et indicateurs afin de tendre vers une compréhension plus partagée des items,
- ajoutant des critères d'évaluation des rapports liant nos dispositifs de formation à la société.

Nous entendons poursuivre l'amélioration... de l'amélioration.

## 8. Bibliographie

- Abrami, P.C. & Apollonia, S. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personal decisions. In M. Theall et J. Franklin (Eds), *Student ratings of Instruction: Issues for Improving Practice. New Directions for Teaching and Learning*, 43, 97-111.
- Arreola, R.A. (2007). *Developping a Comprehensive Faculty Evaluation System: A Guide to Designing, Building, and Operating Large-Scale Faculty Evaluation Systems*. Bolton, MA : Anker Publishing.
- Behrens, M. (dir). (2007). *La qualité en éducation, pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, coll. guides pratiques.
- Bernard, H., Postiaux, N. & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire : *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3), 625-649.
- Bonamy, J. & Voisin, A. (dir). (2001). La qualité de la formation en débat. *Éducation permanente*, 147.
- Chalmers, A. (1987). *Qu'est-ce que la science ? : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*, Paris : Le Livre de Poche, Biblio essais.
- Chochard, Y. (2012). *Les variables influençant le rendement des formations managériales: une étude de cas multiple suisse par la méthode de l'analyse de l'utilité*. Thèse de doctorat en sciences économiques et sociales, Université de Fribourg, Suisse). Consulté le 5 octobre 2012 dans le site web de l'Université de Genève: <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=ChochardY.pdf>
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281-309
- Feldman, K.A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: matched/mismatched priorities. *Research in Higher Education*, 30 (6), 583-645.
- Feldman, K.A. (1990). Instructional evaluation. *The Teaching Professor. Pennsylvania State University*, 4 (10), 5-7.
- Figari, G. & Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Hurteau, M. (2009). Évaluation des programmes: ses visées? Qui la pilote? Qui y participe? In L. Mottier-Lopez & M. Crahay (Eds). *Évaluation en tension: entre régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp 113-126). Bruxelles: De Boeck.
- Landwehr, N & Steiner, P. (2007). *Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Schubert mit 6 Broschüren*. Bern : hep-Verlag.

Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 25<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg  
2013 : **Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation**

- Meyer, F. A. (2011). *Le guide de l'EFQM*. Paris : Lexitis éditions.
- Mouchot, C. (2003). *Méthodologie économique*. Paris : Éditions du Seuil. Points Économie.
- Noe, R. A., Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, vol. 39, p. 497-523.
- Ory (2000). Teaching Evaluation : Past, Present and Future. In K.E. Ryan (Ed), *Evaluating Teaching in Higher Education : A Vision for the Future. New Directions for Teaching and Learning*, 83, 13-18.
- Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes?. In Behrens, M. (dir). (2007). *La qualité en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pigeonnat, Y. & Sylvestre, E. (2010). L'évaluation indicative systématique des enseignants et l'analyse approfondie d'une situation pédagogique à la demande des enseignants : deux approches complémentaires. In Fave-Bonnet, M.F. (dir). (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (dir). (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Perellon, J.-F. (2003). *La qualité dans l'enseignement supérieur*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Pigeonnat, Y & Sylvestre, E. (2010). L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question. In M.-F.
- Fave-Bonnet (Ed), *L'évaluation indicative systématique des enseignements et l'analyse approfondie d'une situation pédagogique à la demande des enseignants : deux approches complémentaires*. (pp. 155-182). Paris: L'Harmattan.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio, A Practical Guide to Improve Performance and Promotion/Tenure Decisions*, 3e éd. Bolton, MA : Anker Publishing.
- Seldin ; P. & Miller, J.E. (2009). *Evaluating Faculty Performance. A Pratical Guide to Assessing Teaching, Research, and Service*. Bolton, MA : Anker Publishing.
- Van Note Chism, N. (2007). *Peer Review of Teaching. A Sourcebook (2e ed.)* Bolton, MA : Anker Publishing.