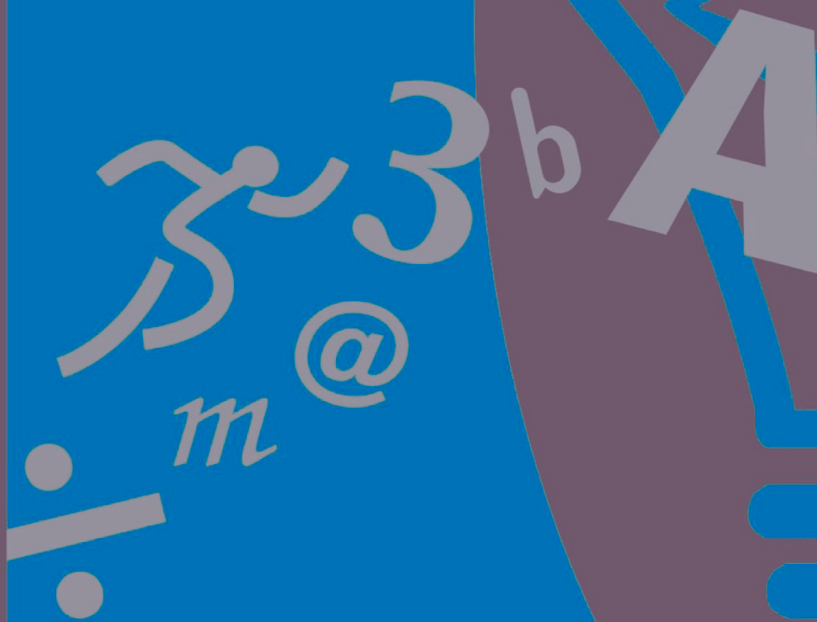




VARIA



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshep.ch>

**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2023
2025



Varia

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiant.e.s ?</i> Caroline Léchoy, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	45
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	63
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	81
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	97
<i>Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques</i> Apolline Torregrosa	113
<i>«Le racisme n'existe pas !» : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école</i> Denis Gay et Moira Laffranchini	131
<i>La créativité à l'école : représentations, pratiques et freins. Une enquête préliminaire dans les établissements scolaires valaisans.</i> Amalia Terzidis et Gaëlle Luyet	149



Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue

Paul-André GARESSUS¹ (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse), **Jean-Steve MEIA**² (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse) et **Alexia STUMPF**³ (Haute école pédagogique BEJUNE, Suisse)

Cet article aborde certaines tensions qu'un outil d'évaluation de la qualité de la formation peut faire émerger chez une partie du personnel académique et il propose des pistes d'actions à entreprendre par l'équipe de conduite pour dépasser des blocages. Par une démarche exploratoire sous forme de recherche action, les auteur·e·s cherchent à questionner les étapes qui conduisent à la communication des résultats de l'évaluation et, plus spécifiquement, à mettre à l'épreuve un processus de prise en compte des réactions de résistance manifestées par une partie des enseignant·e·s. Concrètement, après deux années de mise en œuvre d'un outil d'évaluation de la qualité de la formation dans une haute école pédagogique en Suisse, la communication des résultats à l'ensemble des enseignant·e·s a suscité des réactions critiques, essentiellement en lien avec un domaine où les perceptions des étudiant·e·s étaient moins positives. Si ce phénomène n'est pas nouveau, la manière de le traiter et d'accompagner les professionnel·le·s concernés est nettement moins documentée. La présente contribution aborde cette problématique et montre qu'en cherchant à comprendre ce qui se passe chez les enseignant·e·s dans ce moment critique qu'est la communication de résultats sur l'évaluation d'une dimension de leur activité, il est possible, en suivant une approche prudente et participative, de leur permettre de dépasser les tensions pour s'engager dans une démarche collective d'amélioration continue.

Mots-clés : évaluation, qualité, communication, amélioration continue, enseignement tertiaire

Introduction

Aujourd'hui, les hautes écoles évoluent dans un contexte éducatif où l'évaluation de la qualité est devenue omniprésente. Il nous paraît dès lors utile et même nécessaire d'analyser les pratiques en vigueur pour appréhender la qualité de la formation. Les auteur·e·s du présent article, également responsables d'une filière de formation à l'enseignement secondaire et par conséquent en charge du processus d'évaluation de la qualité de celle-ci, ont rencontré certaines résistances d'une partie du personnel académique lors de

1. Contact : paul-andre.garessus@hep-bejune.ch

2. Contact : jean-steve.meia@hep-bejune.ch

3. Contact : alexia.stumpf@hep-bejune.ch



la communication des résultats d'une enquête de perception de la qualité de la formation conduite auprès des étudiant·e·s. Dans le prolongement de ce constat, une recherche exploratoire a été entreprise afin de comprendre les causes de ces réactions et d'explorer des pistes pour accompagner les formatrices et formateurs dans le dépassement des tensions ressenties.

Contexte

Cet article porte sur un processus d'évaluation de la formation en vigueur au sein d'une Haute école pédagogique suisse, ci-après HEP. Celui-ci s'appuie sur une enquête de fin d'études sous la forme d'un questionnaire en ligne soumis aux étudiant·e·s finissant leur formation à l'enseignement secondaire. La nature même de cette démarche évaluative est assez singulière dans le sens qu'elle n'est ni une évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s telle que communément pratiquée dans les institutions tertiaires de formation, ni une évaluation de programme, mais qu'elle se situe au carrefour de ces deux instruments (Stumpf & Garessus, 2017). Par un questionnaire portant sur huit domaines de la formation, on cherche à faire ressortir les perceptions qu'ont les étudiant·e·s de l'ensemble de leur formation, en particulier de son fonctionnement et de ses effets.

Le processus d'évaluation prévoit que les résultats soient présentés et discutés avec les enseignant·e·s qui interviennent dans la formation, après une phase d'analyse quantitative et qualitative menée par les responsables de la filière. Ce traitement préalable permet aussi d'anonymiser le contenu ou d'exclure certains retours inappropriés reçus dans la partie qualitative (propos de nature injurieuse ou excessive, par exemple). La communication des résultats a lieu durant l'une des réunions périodiques du collège du personnel académique et elle vise plusieurs objectifs : inviter à prendre en considération le regard étudiantin, susciter la prise de distance et les échanges entre enseignant·e·s et co-construire des pistes d'action pour améliorer la formation si cela paraît pertinent. Lors de cette présentation, tous les résultats quantitatifs sont communiqués, dont un indice moyen d'adhésion par domaine questionné, et les éléments saillants des réponses aux questions ouvertes sont synthétisés.

Si l'enquête a reflété régulièrement des perceptions plutôt positives, l'un des domaines de la formation s'est distingué parce que les répondant·e·s l'ont évalué de manière plus critique. À l'occasion d'une des séances de présentation, plusieurs enseignant·e·s du domaine en question ont réagi assez fortement, questionnant notamment la validité de l'outil utilisé ou le processus lui-même. Bien que le processus participatif décrit plus haut ait pu se dérouler normalement, il est alors apparu nécessaire de prendre en compte ce retour comme un indicateur d'un certain malaise qu'il s'est agi de comprendre en vue de le dépasser.



Éléments notionnels

Pour une approche holistique de la qualité

Le processus d'évaluation évoqué plus haut est un élément contributif d'une démarche plus globale d'amélioration continue de la qualité du programme de formation en question et il paraît donc nécessaire de clarifier ce qui est entendu par une formation de qualité. L'exercice n'est pas aisé, pour trois raisons au moins.

Premièrement, parce que les réponses à cette question varient, notamment en fonction du contexte de la formation et de la fonction occupée par la personne qui répond (politique, responsable de formation, enseignant·e, chercheur·e, etc.) (Petit, 2020 ; Romainville & Coggi, 2009).

Deuxièmement, parce qu'il est nécessaire de s'entendre sur l'objet dont on souhaite discuter la qualité (enseignement, apprentissage, collaboration, bien-être, programme, etc.), c'est-à-dire de l'endroit où placer la focale de l'observation. L'objet à analyser est à situer entre deux extrêmes que sont, d'un côté, les effets produits par l'action d'une institution, *ses résultats*, et, de l'autre, les ressources disponibles et les processus mis en place pour obtenir ces effets, *les moyens mobilisés*. Les débats sont vifs sur l'approche à privilégier entre *résultats* et *moyens* (Lessard & Meirieu, 2005). Plutôt que de trancher unilatéralement, et donc d'exclure de l'observation certains pans de l'activité de formation, Ricci (2009) tente une prise de recul en proposant une carte conceptuelle de la qualité qui, au-delà des objets dont la qualité sera discutée, identifie les autres dimensions qui vont influencer cette dernière (contexte, méthodes, parties prenantes, etc.). Cette approche plus holistique de la notion de qualité semble mieux correspondre à la réalité des métiers de l'humain. L'évaluation de fin d'études en question dans cet article s'inscrit dans cette approche puisqu'elle s'intéresse à ce qui s'est passé durant la totalité de la formation, ce qui ne saurait se résoudre aux seuls résultats obtenus ni aux processus suivis.

Troisièmement, parce qu'il s'agit de déterminer la méthodologie d'évaluation et en particulier les caractéristiques ou critères qui permettent de déterminer de manière objective le degré de qualité atteint. Comment évaluer le degré de qualité atteint pour l'objet choisi, dans le cas présent la formation à l'enseignement secondaire ? Même si l'outil utilisé paraît solide (Stumpf & Garessus, 2017) et qu'il est mis en œuvre en respectant les principes et la déontologie de rigueur lors d'une évaluation, il ne constitue qu'une étape sur le chemin de l'amélioration continue. Encore faut-il que les actrices et acteurs principaux de la mise en œuvre du programme de formation, à savoir les enseignant·e·s, puissent être suffisamment impliqués dans la démarche et suffisamment en confiance pour pouvoir articuler les informations recueillies lors de l'évaluation avec leur pratique. Il s'agirait de dépasser l'évaluation vue comme une procédure, pour la penser comme un dispositif incluant une dynamique relationnelle entre les parties prenantes, les conduisant à devenir un collectif créatif. Considérée de cette manière, l'évaluation s'inscrit dans un *paradigme synergique*, notion développée par Younès (2020), dans le sens où elle « vise à faire cohabiter mesure, régulation et participation » (Younès et al, 2022, p.148).



De l'évaluation vers l'amélioration

À la charnière du passage entre l'évaluation et l'amélioration du programme, se situent la dimension collective du travail des enseignant·e·s et les enjeux que celle-ci comporte. L'engagement dans un projet avec des collègues n'est pas sans risques (Letor, 2015), en particulier lorsque celui-ci les emmène sur un terrain aussi sensible que le sentiment de compétence. Échanger sur des feedbacks d'étudiant·e·s portant sur la pratique enseignante, fût-elle collective, n'est pas une pratique banale, ne serait-ce que par le fait que les résultats peuvent bousculer, car « les appréciations qui sont portées ne correspondent pas toujours aux attentes du monde enseignant » (Jorro, 2010, p. 264). Cette pratique présente ainsi des enjeux forts chez les actrices et acteurs impliqués pouvant parfois conduire à la mise en œuvre de mécanismes de protection (Perrenoud, 2005). Sachant que le regard de l'autre, des autres, participe de la reconnaissance de soi en tant que professionnel·le en action, et est un élément contributeur de l'identité professionnelle de l'enseignant·e (Perez-Roux, 2016), le dispositif mis en place dans la situation ici décrite semble cumuler les risques en proposant de traiter collectivement avec les enseignant·e·s des perceptions d'étudiant·e·s portant sur leurs pratiques personnelles. En conséquence, il s'agit de veiller soigneusement à créer un contexte sécurisant pour des échanges constructifs.

Les finalités des processus d'évaluation : entre contrôle et développement

Les études menées sur ce phénomène ont permis d'identifier deux tendances principales dans les intentions visées par ces démarches : celle administrative ou de contrôle, d'une part, et celle formative ou de développement, d'autre part (Berthiaume et al., 2012 ; Paquay et al., 2010 ; Romainville & Coggi, 2009).

L'outil de recueil de perception des étudiant·e·s en question dans cet article a été construit en 2016 (Stumpf & Garessus, 2017) avec la perspective d'inscrire clairement l'évaluation de la formation dans la seconde de ces tendances. Dans cette approche, le processus d'évaluation est au service d'une démarche réflexive collective, produisant des informations sur les actions de formation réalisées, que les diverses parties prenantes vont interpréter, analyser et discuter en regard d'objectifs préalablement fixés. De ces échanges émergent des pistes d'actions visant à adapter, si nécessaire, le dispositif et/ou le programme de formation. On se place ainsi dans une dynamique d'amélioration continue d'un programme de formation au sens de pilotage humaniste défini par Demeuse et Strauven (2013) plaçant au centre des préoccupations les bénéficiaires du programme. On cherchera donc à expliciter le sens que les étudiant·e·s donnent à la formation suivie, et la manière dont elles et ils apprécient les moyens mis à disposition pour les encadrer et les aider à progresser.



L'implication des enseignant·e·s : un enjeu à considérer

L'engagement des enseignant·e·s dans la phase d'analyse des résultats de l'évaluation est crucial. En effet, les feedbacks reçus ne pourront servir à l'amélioration de la formation que si les critiques et pistes d'amélioration proposées font sens auprès d'une large base du corps enseignant qui sera chargé de les mettre en œuvre. Leur communication est une pratique sensible et potentiellement « paralysante » (Barras, 2017 ; Perrenoud, 2010). Pour ces raisons, le signal émis par un groupe d'enseignant·e·s ne devrait pas rester sans réponse.

Une des questions ouvertes consiste à déterminer jusqu'à quel point il est nécessaire d'impliquer les enseignant·e·s dans une procédure d'évaluation de fin d'études puisqu'une telle évaluation ne se limite pas à évaluer l'enseignement. Plusieurs recherches menées au niveau de la formation tertiaire ont conclu que les démarches d'évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s (EEE) ne conduisent à des améliorations que si les enseignant·e·s concernés sont impliqués à tous les niveaux de la démarche (Berthiaume et al., 2012 ; Romainville, 2009 ; Rochat & Dumont, 2014 ; Bernard, 2011). Si certains outils et certaines pratiques peuvent être transposés de ce type d'évaluations aux démarches d'évaluation de programme de formation, moins documentées dans la littérature, il y a cependant des différences fondamentales. Dans une évaluation de fin d'études, il ne s'agit pas d'apporter à l'enseignant·e des éléments d'information lui permettant de faire évoluer sa pratique enseignante, mais de traiter les résultats à une autre échelle, au niveau d'un domaine de la formation, voire de l'ensemble de la formation.

Question de recherche

Si l'on trouve dans la littérature des conditions à respecter pour mettre en place une évaluation réellement au service du développement professionnel (Jorro, 2010), qui prévienne des effets indésirables, peu de contributions proposent des moyens d'action permettant de les gérer lorsqu'ils se produisent. Que faire une fois que des indicateurs de malaise ou de résistance sont perçus ? Comment déterminer les causes réelles de la difficulté vécue ? Comment explorer des voies de sortie préservant l'engagement des enseignant·e·s dans le projet de formation ?

Pour tenter de répondre à ces questions, un processus de recherche intervention (Merini & Ponté, 2008) à visée compréhensive a été initié, avec les objectifs suivants :

- comprendre les causes des tensions apparues suite à la communication des résultats ;
- élaborer et mettre en œuvre des actions visant à dépasser les tensions ;
- évaluer l'effet des actions entreprises sur les personnes impliquées.



Méthodologie

La démarche imaginée pour tenter de répondre aux objectifs présentés plus haut a été définie de manière à correspondre avec ce que Demeuse et Strauven (2013) nomment un processus d'amélioration, lequel se distingue du changement ou de l'innovation notamment parce que les résultats obtenus sont évalués en regard de la situation initiale. Elle s'inscrit dans une perspective régulatrice visant à définir les actions à entreprendre sur le dispositif pour annuler l'écart entre les résultats observés et ceux définis dans le but visé par le dispositif (Leplat, 2006) et comprend quatre étapes :

Étape 1 : Compréhension des causes

Parmi les enseignant·e·s du domaine moins bien perçu lors de l'évaluation, une personne bénéficiant d'une expérience reconnue dans le domaine et dans les pratiques d'évaluation a été identifiée comme porteuse de revendications fortes, mais aussi comme potentielle force de proposition. Elle a été invitée, dans un délai permettant d'éventuellement agir sur le prochain processus évaluatif, à un entretien semi-dirigé (Boutin, 2011) de 105 minutes visant à mieux comprendre les réactions observées. Après une brève introduction rappelant l'objectif de la rencontre, l'entretien s'est déroulé en deux temps : un rappel des visées de l'enquête de fin d'études et des principes sur lesquels s'est appuyée la construction du questionnaire, puis un temps plus ouvert visant à permettre l'émergence du ressenti de la personne et l'évocation d'éventuelles pistes de régulation du processus actuel.

Étape 2 : Exploration des pistes d'action

Les pistes d'action apparues lors de l'entretien ont été formalisées et ont conduit les responsables, en association avec la personne enquêtée, à apporter quelques modifications au questionnaire d'évaluation et au processus de présentation des résultats.

Étape 3 : Mise en œuvre des actions

L'enquête de fin d'études a été réalisée avec le questionnaire adapté et la présentation des résultats s'est tenue selon un déroulement ajusté.

Étape 4 : Évaluation des effets

Cette dernière étape visait à déterminer si les actions mises en œuvre ont conduit à réduire les tensions constatées avant l'étape 1. Il s'est agi de recueillir les impressions des six enseignant·e·s du domaine concerné au terme du processus adapté. Le questionnaire en ligne qui leur a été soumis comportait 13 questions, dont six fermées. La première partie cherchait à faire émerger, du point de vue de la personne interrogée, les intentions visées par le processus d'évaluation de fin d'études. Sept intentions possibles, issues des travaux de Sall (2009) sur la perception qu'ont les enseignant·e·s de l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s étaient proposées (Figure 1). Il était demandé de répondre en donnant



son degré d'adhésion à chacune des possibilités sur une échelle de Likert à quatre degrés. Il était également possible d'ajouter librement d'autres intentions et de préciser si les actions adaptatives menées avaient influencé cette perception. La deuxième partie questionnait le ressenti par rapport aux quatre étapes de la démarche menée.

Résultats

Étape 1 : Compréhension des causes

La première partie de l'entretien semi-dirigé mené avec la personne porteuse de revendications fortes a permis de s'assurer que les responsables de la filière et la personne interviewée avaient la même compréhension des intentions visées par l'enquête de fin d'études. Quelques points de vigilance ont émergé de ce premier échange, comme le fait qu'un domaine est questionné de manière discriminante par rapport aux autres. Dans la seconde partie, l'entretien a conduit d'abord à se replonger dans les moments de communication des résultats et à tenter de convoquer le ressenti vécu alors. Les éléments cités font ressortir plusieurs problématiques liées à la communication des résultats en réunion plénière :

- *Stigmatisation d'un des domaines de la formation* : le fait de communiquer des résultats globaux dans lesquels le domaine est perçu par les étudiant·e·s significativement moins bien que d'autres est ressenti comme « une accusation publique ». Cela tend à accentuer les tensions éventuelles entre les différents profils qui se côtoient dans le collège.
- *Invisibilité des efforts déjà entrepris* : depuis plusieurs années, les collègues engagés dans le domaine pointé ont tenté de réaménager tant le dispositif que les contenus des cours, mais l'enquête ne le révèle pas et conduit à ressentir « un clash entre les efforts consentis et la communication des résultats ».
- *Naissance d'un mal-être* : la perception négative à répétition du domaine, ainsi que la communication en plénum reçue « violemment et assez personnellement », ont touché les personnes concernées, avec, par exemple, des effets sur le sommeil dans les jours suivants.

Étape 2 : Exploration des pistes d'action

Le même entretien a ensuite permis de chercher des pistes visant à améliorer la démarche. Trois axes se sont dégagés clairement des échanges :

1. *Adaptation du questionnaire*. Certaines questions ont été identifiées comme « orientées ». En particulier, lorsque la perception demandée ciblait des activités de plusieurs domaines, la formulation se focalisait sur le domaine sensible, pouvant introduire un biais.
« Des formulations trop vagues, pouvant mener à des réponses sujettes à une interprétation hasardeuse » ont aussi été relevées. Une liste des questions à reformuler a été établie.



2. *Meilleure implication des enseignant·e·s du domaine.* La volonté de contribuer à l'amélioration a semblé bien présente. Il a été proposé dans un premier temps, de soumettre la liste évoquée plus haut à l'ensemble des collègues du domaine afin de les impliquer dans la démarche d'adaptation du questionnaire, puis, de les réunir en amont de la communication suivante des résultats afin de travailler en équipe sur l'analyse des résultats, la manière de les communiquer et l'élaboration de pistes d'action spécifiques au domaine.
3. *Questionnement de la place du domaine dans le programme de formation.* À plus longue échéance, il est également ressorti la nécessité de travailler collectivement au niveau de la filière sur les objectifs visés par le domaine en question et leur mise en œuvre au sein du programme de formation.

Étape 3 : Mise en œuvre des actions

Des propositions d'adaptations légères du questionnaire ont été soumises aux six personnes impliquées dans le domaine en question. La consultation s'est faite par échanges de courriels, aboutissant à une version finale validée par toutes les personnes impliquées avant le lancement de la nouvelle enquête. Une fois l'enquête de fin d'études terminée, une séance de présentation des résultats a été organisée avec les mêmes enseignant·e·s, avant la présentation en plénum. Enfin, la présentation en plénum a été revue afin d'explicitier davantage les intentions visées par les étapes du processus.

Étape 4 : Évaluation des effets

Les six enseignant·e·s du domaine concerné ont intégralement répondu au questionnaire qui leur a été adressé afin de recueillir leurs perceptions à l'issue de la démarche. Les propositions d'intentions visées par l'enquête réalisée auprès des étudiant·e·s font l'objet d'une adhésion contrastée (Figure 1). Seule la dernière proposition *Disposer d'un retour d'information pour améliorer la formation* recueille des avis unanimement favorables. Les degrés de réponse aux six autres propositions sont balancés diversement entre opposition et adhésion. On relève cependant que la majorité des répondant·e·s ne perçoivent pas d'intention de contrôle dans la démarche : une seule personne indique être « plutôt d'accord » avec *Contrôler le travail des enseignants*, alors que toutes les autres indiquent être en désaccord avec cette proposition s'inscrivant plutôt dans une approche développementale et non de contrôle. La possibilité de proposer d'autres intentions n'a pas été exploitée.

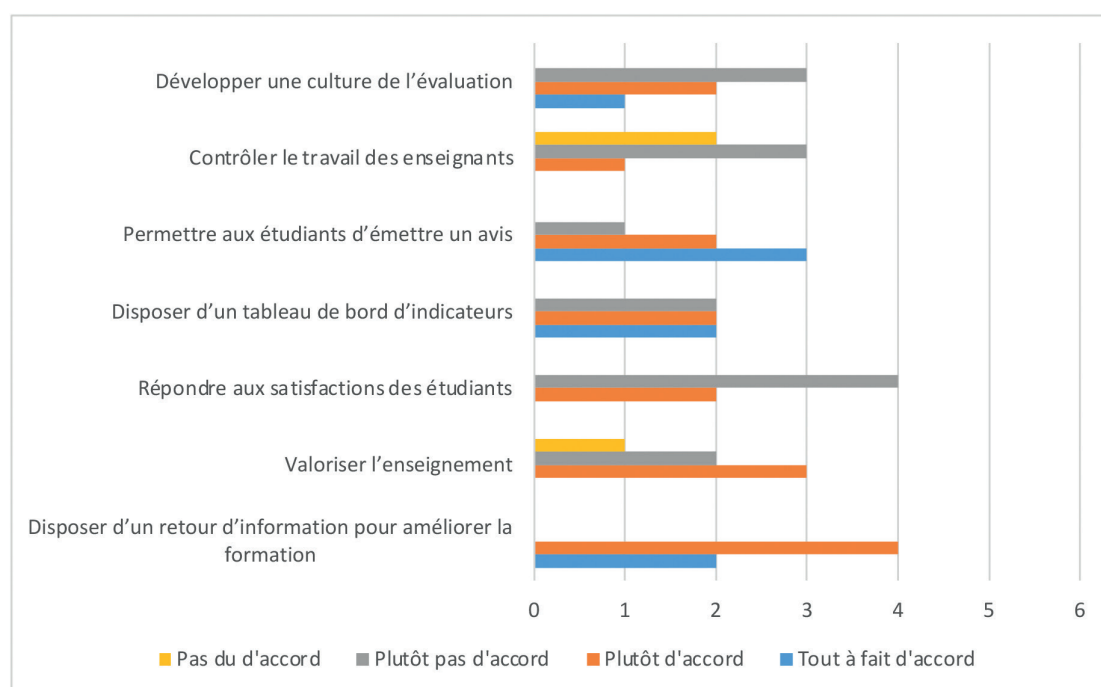


Figure 1 : Perception des intentions visées par une évaluation de fin de formation : degré d'adhésion des six enseignant·e·s du domaine moins bien évalué par les étudiant·e·s pour les propositions issues de Sall (2009)

Les réponses aux questions relatives à la manière dont les six enseignant·e·s ont perçu la possibilité d'intervenir sur le questionnaire soumis aux étudiant·e·s témoignent de ressentis diversifiés. Concrètement, seules deux personnes indiquent souhaiter s'impliquer davantage dans la conception de l'enquête de fin de formation. Un commentaire laisse apparaître que d'autres outils de récolte de feedbacks sont utilisés en parallèle et avec lesquels la personne « dispose d'indicateurs plus précis et pleinement satisfaisants ». Toujours dans la dimension implicative, une question demandait de qualifier la séance de partage des résultats et d'échange vécue en amont de la communication en plenum. Les réponses apportées (plusieurs choix possibles) témoignent d'une perception positive : *utile 5x, instructive 3x, valorisante 1x, inutile 1x, chronophage 0x*. Une seule personne sur les six indique avoir perçu une stigmatisation de son domaine d'enseignement lors de présentation en plenum à la toute fin de la démarche. Les quelques commentaires qui complètent les réponses à cette question sont constructifs, tel que, par exemple, « les résultats de cette séance sont à mon avis visibles au moment de la communication des résultats de l'enquête, cette communication était nettement meilleure cette année que les précédentes ».

Concernant l'impact de l'évaluation de fin de formation sur la pratique des personnes interrogées, celles-ci avaient à indiquer leur degré d'adhésion à cinq propositions. Les résultats (Figure 2) indiquent que les informations fournies par l'outil ne constituent pas un éclairage nouveau pour les enseignant·e·s concernés mais qu'elles conduisent à des réflexions personnelles ou entre collègues et à des adaptations. Ainsi, plusieurs exemples



très concrets d'adaptations sont envisagés dans la foulée de la démarche et des choix pédagogiques sont en partie remis en question. On peut également relever une forme de paradoxe puisque certaines personnes indiquent ne rien vouloir changer à leur pratique tout en affirmant que les résultats ne confirment pas les choix pédagogiques effectués.

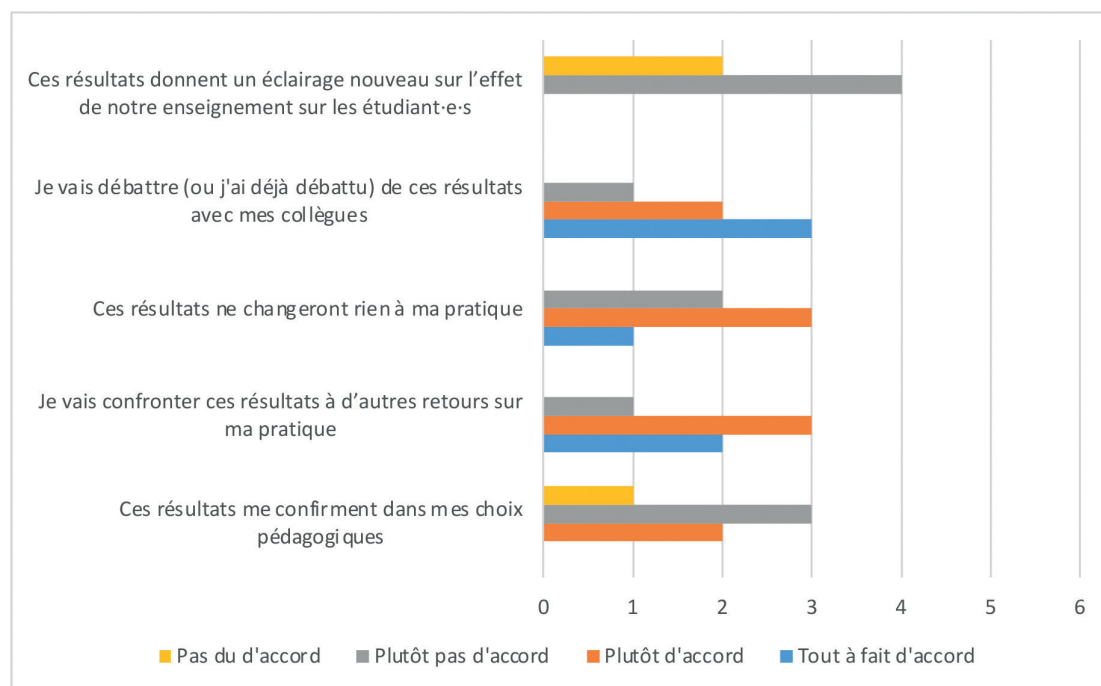


Figure 2: Impact d'une évaluation de la formation par les étudiant·e·s sur les six enseignant·e·s du domaine moins bien évalué

Analyse et discussion

Cette partie revient sur les trois objectifs à l'origine de la recherche ici relatée.

Causes des tensions apparues suite à la communication des résultats

Dans une formation construite selon une approche-programme, dont l'un des piliers est un «un projet de formation discuté et partagé par l'équipe enseignante» (Prégent et al., 2009), il paraît incontournable de partager et discuter les résultats de l'évaluation de fin d'études dans le cadre du collège des enseignant·e·s. L'expérience montre que c'est délicat parce que les enseignant·e·s se reconnaissent au travers des activités de formation qui font l'objet de l'évaluation, même si celle-ci a une visée globale et malgré la précaution de retirer pour la présentation en plénum les éventuelles remarques pointant nominativement certaines personnes. Au-delà de cette difficulté, nos résultats confirment, pour une évaluation de fin d'études, la nécessité de transparence sur les objectifs de la démarche déjà mentionnée de façon récurrente dans la littérature pour les processus d'évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s (Bernard, 2011 ; Younès, 2015). Expliquer les objectifs visés par les mandants d'une démarche d'évaluation est une étape incontournable pour que les enseignant·e·s puissent s'engager



avec confiance dans les échanges qui doivent impérativement suivre la communication des résultats. La transparence sur les objectifs semble aussi permettre de mieux appréhender des résultats décevants d'un domaine particulier, dans la mesure où ceux-ci sont alors compris comme étant de la responsabilité collective des actrices et des acteurs d'une filière. Cette dimension collective de la réception et du traitement des résultats de l'évaluation est peu documentée et mériterait des études plus approfondies, en particulier sur les moyens de la renforcer.

Élaboration et mise en œuvre d'actions visant à dépasser les tensions

Une piste suggérée et testée dans cette recherche est d'associer les personnes en amont de l'enquête, notamment pour porter un regard critique sur le questionnaire. Cette manière de procéder est enrichissante. La phase-test d'un questionnaire se limite généralement à le soumettre à un échantillon de futurs sondé·e·s, alors que les personnes concernées par les items peuvent, comme le montre la présente étude, apporter des éléments utiles et facilitateurs pour la communication et l'exploitation des résultats. Cette option n'est toutefois envisageable que dans les situations où les procédures d'évaluation ne sont pas trop standardisées. Dans notre cas, les enseignant·e·s questionnés ont cependant témoigné un intérêt peu marqué à être impliqués dans le processus. Nous l'attribuons au fait que l'objet de l'évaluation n'est pas l'action individuelle d'un·e enseignant·e, mais bien le parcours complet de formation vécu par les étudiant·e·s enquêté·e·s. Une remarque d'un·e enseignant·e questionné va dans ce sens en rappelant que d'autres outils fournissent des informations plus précises sur son enseignement.

Une autre piste expérimentée était de tenir une réunion de présentation et de discussion des résultats, avant la communication en plénum, avec les personnes dont les activités faisaient l'objet d'une évaluation défavorable. Cette réunion semble avoir répondu à un certain besoin et a été considérée comme un des facteurs ayant permis de mieux vivre la communication des résultats en plénum. Cet échange a été ressenti comme valorisant, ce qui est cohérent avec l'idée que ce n'est pas l'outil d'évaluation qui permet la valorisation du travail enseignant, mais bien ce qui est fait des résultats de cette évaluation (Bernard, 2011).

Effets des actions entreprises sur les personnes impliquées

Effets sur la perception des résultats

Les commentaires des enseignant·e·s montrent un glissement des perceptions, en regard de l'état initial, vers une certaine prise de distance par rapport à des résultats du domaine qui restent, du point de vue quantitatif surtout, en dessous des autres domaines questionnés. Une certaine déception est exprimée, surtout en référence aux nombreux changements apportés, ce qui fait écho à la frustration observée par Perret (2017) chez les enseignant·e·s ayant reçu des retours d'étudiant·e·s décevants à répétition. Que leur domaine soit questionné par les étudiant·e·s sans que les autres le soient reste dérangeant pour les enseignant·e·s concernés.



Leurs commentaires à la dernière étape de notre recherche tendent toutefois à confirmer une meilleure réception de la communication faite en plénum. Les raisons de cette amélioration sont probablement multiples :

- Comme cela a déjà été indiqué, la séance d'échange précédant la communication semble avoir joué un rôle de désamorçage des tensions et permis un glissement d'une posture fermée, voire blessée à une posture plus réflexive.
- Lors de la communication en plénum, on a cherché à éviter toute stigmatisation, notamment en rappelant les objectifs et en situant la focale de la démarche sur l'entier de la formation.
- Il a été renoncé à l'énumération des résultats détaillés par domaine en plénum (ceux-ci étant désormais distribués) et centré l'attention et les échanges sur des éléments de synthèse dégagés en amont par les responsables.

On retiendra surtout le fait que la grande majorité des enseignant·e·s du domaine indiquent cette fois-ci ne s'être pas sentis pointés du doigt.

Impact sur les pratiques d'enseignement

Si les enseignant·e·s affirment que les résultats de l'enquête ne leur apportent pas un éclairage nouveau sur les apprentissages effectués par les étudiant·e·s, ce qui n'est pas surprenant étant donné la focale large d'une évaluation de ce type, deux impacts peuvent être mis en exergue : les enseignant·e·s déclarent, dans leur grande majorité (5 sur 6), vouloir en débattre avec leurs collègues et également vouloir confronter ces résultats avec ceux tirés d'autres outils (questionnaires indépendants et EEE notamment). Il s'agit bien de deux exemples reconnus d'actions pouvant permettre une réelle amélioration de la qualité de l'enseignement (Bernard, 2011 ; Rochat & Dumont, 2014). Quatre personnes disent ne rien vouloir changer à leur pratique, ce qui n'est en soi pas étonnant puisque l'évaluation réalisée, ne leur apporte pas forcément d'éclairage nouveau. Or, selon Centra (1993), pour qu'une évaluation soit jugée efficace par les enseignant·e·s, quatre conditions sont requises : il y a apport d'informations nouvelles, les informations sont perçues comme pertinentes, l'enseignant·e doit savoir comment modifier sa pratique et elle ou il doit être motivé·e à le faire.

Conclusion

Même si notre recherche ne fait état que d'une expérience vécue avec un nombre restreint de personnes, il semble que les formes de résistance rencontrées correspondent à ce qui se retrouve assez largement ailleurs (Pavandi & Younès, 2017 ; Perrenoud, 2010 ; Romainville, 2009). La démarche exploratoire mise en œuvre est suffisamment souple pour pouvoir être transposée à d'autres contextes de formation et elle permet de mettre en évidence trois points de vigilance : la nécessité de transparence sur les objectifs d'un processus d'évaluation, celle de faire la distinction entre une évaluation de fin d'études et une évaluation de l'enseignement et l'importance du soin à porter à la manière de communiquer les résultats.



Ce qui ressort également à ce stade, est que la décision d'initier une démarche de recherche suite à un événement de résistance observé et révélateur d'une forme de malaise au sein d'un groupe de formatrices et formateurs a permis de créer un espace au sein duquel les actrices et acteurs ont pu échanger. Cette action a constitué à la fois une reconnaissance par les responsables de la filière du malaise exprimé et l'expression de la volonté de chercher une issue dans la collaboration. Ce dispositif a permis d'expliquer des malentendus, des oppositions et de confronter des représentations diverses de la démarche d'évaluation de la formation. À l'instar de Younès et Paivandi (2017) qui ont mené une recherche sur un dispositif coopératif d'évaluation de l'enseignement par les étudiant·e·s, nous avons pu constater que «la mise en relation des différents points de vue [...] qui passe par l'expérience du désaccord entre les acteurs [...] peut être productrice de sens dans la mesure où elle crée un espace de communication rendant possible la reconnaissance mutuelle et de coopération» (p. 170). Ainsi, nous pouvons nous associer aux conclusions de ces auteurs qui relèvent que, à condition de permettre aux enseignant·e·s de s'impliquer dans le processus évaluatif et en mettant en œuvre «une médiation favorisant les échanges et le partage avec une démarche réflexive continue, une amorce d'intentionnalité de changement s'exprime» (Younès & Paivandi, 2017, p. 180). Dans notre cas, le changement a été observé notamment dans la manière dont les formatrices et formateurs perçoivent la démarche d'évaluation de la formation et en particulier la communication des résultats.

Enfin, un résultat non escompté de notre étude est la mise en évidence de l'existence d'une culture de l'évaluation au sein de la filière de formation en question. Des indicateurs tels que la volonté de multiplier les outils et d'en confronter les résultats en vue d'un feedback élargi sur sa pratique, le souhait de débattre entre collègues (voire avec les étudiant·e·s) des résultats ou encore la perception que la démarche évaluative vise prioritairement l'amélioration et non le contrôle en sont des marqueurs. L'étape suivante consistera à trouver des espaces et formes de collaboration permettant aux enseignant·e·s de participer activement à l'évolution des pratiques au sein de la filière de formation. Cette phase constitue le point d'orgue de la démarche évaluative car, comme Bernard (2011) le souligne, l'évaluation est inutile si elle n'est pas suivie d'action concrète.



Références

- Barras, H. (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants chez les enseignants d'une Haute Ecole en Suisse. *Education et formation*, 307, 73-90.
- Bernard, H. (2011). *Evaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Éditions du Renouveau pédagogique.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. et Rochat, J.M. (2012). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*, 67, 53-72. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Centra, J.A. (1993). *Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. De Boeck.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositif, perspectives*. (p. 253-264). De Boeck.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3101>
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Létor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Etablissement formateur et vidéoformation*. (p. 73-92). De Boeck.
- Merini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0077>
- Paivandi, S. et Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Education et formation*, 307, 107-122.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositif, perspectives*. De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? Dans A. Jorro et Y. Mercier-Brunel (dir.), *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. (p. 99-116). Presses universitaires François-Rabelais.
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. Dans C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. (p. 207-232). De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2010). Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositif, perspectives*. (p. 37-47). De Boeck.
- Perret, C. (2017). L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ? *Education et formation*, 307, 91-106.
- Petit, L. (2020). L'introuvable qualité en éducation [Dossier]. *Éducation permanente*, 223(2), 53-60.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses Internationales Polytechnique.
- Ricci, J.-L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 34-55). De Boeck.
- Rochat, J.-M. et Dumont, A. (2014). Faire appel à l'EEE pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. (p. 75-91). Peter Lang.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. Dans M. Romainville & C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 145-163). De Boeck.
- Romainville, M. et Coggi, C. (dir.). (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. De Boeck.
- Sall, T. (2009). Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité. Dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p. 213-233). De Boeck.



- Stumpf, A. et Garessus, P.-A. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1196>
- Younès, N. et Paivandi, S. (2017). Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE. *Education et formation*, 307(01), 167-180.
- Younès, N., Serindat, S. et Sabart, M. (2022). Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 147-162. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0147>
- Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. Sciences de l'Homme et Société. Université de Lorraine. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417>.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 79-90.