

L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ?

Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale

Daniel Faulx

Université de Liège

daniel.faulx@ulg.ac.be

Cédric Danse

Université de Liège

cedric.danse@ulg.ac.be

Résumé

L'évaluation de la formation par les participants est une pratique courante aujourd'hui, portée à la fois par des exigences de rentabilité et de qualité. Cependant, cet exercice, qui se présente souvent sous la forme de questionnaires individuels remis à la fin de la formation, peut être vécu par ceux qui les remplissent comme un rituel obligé mais présentant peu d'intérêt. C'est dans l'intention de proposer une alternative à cette situation que cet article a été rédigé.

Dans un premier temps, nous faisons le point sur les modes les plus habituels d'évaluation de la formation par les participants. Nous identifions les récurrences de ce genre de pratique et les questions qu'elles posent. Ensuite, nous avançons cinq manières de procéder à une évaluation de telle sorte qu'elle soit bénéfique tant aux apprenants qu'au formateur.

Les propositions sont réparties en deux familles (centrée sur l'activité de l'apprenant et centrée sur le processus de formation). Elles visent, au contraire de ce qui est pratiqué habituellement, à mettre au travail chacun des acteurs, formateur comme apprenants, afin que le moment de l'évaluation constitue une occasion de continuer à apprendre. Cette approche est aussi potentiellement transférable en contexte scolaire lors de l'évaluation des enseignants (ou des enseignements) par les élèves/étudiants.

Mots-clés

Formation, apprentissage, transfert des acquis, isomorphisme, partenariat formateur-apprenants

Pour citer cet article : Faulx, D. & Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), pp. 37-52.

1. L'évaluation de la formation : une pratique répandue mais critiquée dans sa forme actuelle

Tant dans le contexte scolaire que dans celui de la formation, la pratique de l'évaluation est étroitement liée à celle de l'apprentissage.

À l'école, les enseignants évaluent les acquis de leurs élèves à des fins diagnostiques, formatives ou certificatives. On parle alors d'évaluation formelle (Mankovski, 2006). Dans ce cas, c'est celui qui a prodigué les connaissances et compétences qui porte un regard évaluatif sur ceux qui doivent en démontrer l'acquisition. Le trajet inverse est plus rare, si ce n'est dans le cas notable de l'évaluation des enseignants (ou des enseignements) par les élèves (Seldin, 1993).

En formation des adultes, en revanche, une telle démarche est habituelle : très souvent, les apprenants évaluent le formateur et la qualité de la formation (Gerard, 2001). Ceci est en général justifié par l'ampleur des enjeux sociaux et économiques de la formation (Faulx & Petit, 2010), notamment dans le cadre des politiques de gestion de la qualité (Voisin, 2004 ; Palazzeschi, 2004). Rivard & Lauzier (2013) décrivent quatre grandes intentions liées à l'évaluation de la formation : la mesure de l'impact, la rentabilité, l'amélioration et la rétroaction.

Dans cet article, nous partirons de constats issus de la littérature sur les apports mais aussi les limites des questionnaires de fin de formation (format le plus habituel d'évaluation par les participants) pour déboucher sur cinq propositions de stratégies partenariales.

2. L'évaluation de la formation aujourd'hui

L'évaluation de la formation, au-delà des questions techniques et docimologique qu'elle pose, constitue une question cruciale aujourd'hui tant du point de vue économique que politique ou social (Ferracci, 2013).

Pratiquement, très souvent, c'est par voie de questionnaires administrés à la fin d'une formation que l'on procède. Une telle méthodologie s'intègre dans une approche normative de la formation, conçue comme une opération technique destinée à vérifier l'atteinte d'objectifs définis a priori (Balas, Paddeu & Veneau, 2016).

Quand on consulte la littérature sur les questionnaires évaluatifs de fin de formation, on se rend compte que le format est porteur de plusieurs récurrences :

- une temporalité : à la fin de la session, « à chaud » plutôt qu'en cours de session ou peu après la formation (Formeva, 2011) ;
- un trajet : unilatéralement du participant vers le formateur et son dispositif (Faulx & Danse, 2015) ;
- une durée : souvent courte, autour d'une quinzaine de minutes (Peters, 2011) ;
- une dynamique sociale : pas d'interaction, chacun répond individuellement, comme il est d'usage pour un questionnaire personnel (Formeva, 2011) ;
- une forme : questions fermées et échelles de Likert essentiellement (Peters, 2011) ;

- un contenu : surtout la satisfaction immédiate, parfois l'apprentissage, rarement ce que les personnes ont fait ou vont faire des acquis (Devos & Dumay, 2006 ; Peters, 2011 ; Rovard & Lauzier, 2013) ;
- un état plutôt qu'un processus : ce que l'on a appris plutôt que comment on a appris (Faulx & Danse, 2015).

Malgré ces éléments stables, le questionnaire de fin de formation n'en conserve pas moins des zones de flou et d'incertitude. Nous en avons relevé deux. Le destinataire tout d'abord : à qui est destiné ce questionnaire ? Au formateur lui-même ? A l'organisation ? Aux bailleurs de fond ? La question reste ouverte.

De même, la finalité (amélioration de la formation pour des sessions futures, sélection des formateurs, récompense ou sanction des opérateurs, évaluation de la politique de formation, contrôle des coûts et des investissements) peut être multiple. On rejoint ici l'analyse de Kraiger, Ford, & Salas (1993) qui pointaient que l'expression « évaluation de la formation » était ambiguë car elle se référait à la fois à l'évaluation du processus et à l'évaluation des résultats.

S'il est évident que les questionnaires de fin de formation produisent des informations indispensables au pilotage d'une politique de formation (voir notamment Boudabbous, 2007), de nombreuses critiques sont formulées aujourd'hui au sujet de la manière dont est pratiquée l'évaluation de la formation. Rovard & Lauzier (2013) déplorent que les entreprises ne consacrent que des efforts limités à la question de l'évaluation. Pour Meignant (2006, p. 365), il y a "*une assez nette contradiction entre l'ambition du discours sur l'investissement-formation et l'existence d'outils de gestion de la formation qui peuvent rarement témoigner d'autre chose que d'une augmentation des dépenses*". Monot (2014) est encore plus radical dans son constat, estimant que les entreprises françaises utilisent aujourd'hui les méthodes d'évaluation les moins fiables et les plus pauvres en information.

Une critique fréquemment rencontrée est que les questionnaires évaluatifs investiguent essentiellement le niveau de satisfaction immédiate, premier niveau de la typologie de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007), en ignorant d'autres niveaux tels que l'apprentissage ou le transfert (Devos & Dumay, 2006 ; Peters, 2011).

Si on constate une certaine évolution dans ce domaine, comme en témoigne l'enquête européenne sur les pratiques d'évaluation de la formation (Formeva, 2011), en revanche, on s'intéresse assez systématiquement à un état (état de satisfaction, état d'apprentissage, état de transfert) et presque jamais à la construction de la connaissance. Cette approche statique semble ne pas assez rendre compte du fait que la connaissance, l'intelligence ou encore les compétences s'élaborent, s'affinent, progressent, s'entraînent et s'exercent à travers le temps (Alamargot, 2001 ; Grégoire, 2016 ; Wittorski, 2004). Enalbert & Fotius (2016) plaident de leur côté pour que l'évaluation de la formation prenne en compte le processus d'appropriation individuel qui permet à une personne d'agir différemment de ce qu'elle faisait avant.

Un autre aspect pose problème, celui du présupposé d'extériorité. Autrement dit, on feint de penser qu'il est possible d'évaluer un dispositif comme un objet externe, alors même que chacun contribue à son déroulement par l'usage qu'il en fait (Astier, 2012). Les participants, par leur comportement, par leur investissement personnel, concourent en effet à la réalité formative (Leclercq, 2012). Puisque la conception se poursuit dans l'usage (Astier, 2012), et que les participants deviennent dès lors des co-concepteurs du dispositif (Faulx, 2011), l'exercice évaluatif recrée artificiellement un clivage net entre concepteur et utilisateurs qui

pose problème tant du point de vue épistémologique et méthodologique qu'éthique. Du point de vue épistémologique, cela revient pour le participant à considérer que la construction de sa connaissance en formation n'a dépendu que de l'action du formateur qu'il a à juger. Or, on sait que l'acquisition d'un savoir ou d'une pratique tient autant du mouvement de transmission (incarné par le formateur) que du mouvement d'acquisition (incarné par l'apprenant). Du point de vue méthodologique, le présupposé d'extériorité oblige à mettre au point des outils qui sont centrés uniquement sur l'offre pédagogique qui, pourtant, ne prend sens qu'à travers une réappropriation de l'apprenant. Enfin, du point de vue éthique, on peut se demander s'il est juste de positionner l'apprenant comme un simple « récepteur » ou « consommateur » en position de juge dès lors qu'il a contribué, par ses réactions, par ses comportements, par son engagement, à la réussite ou non de la formation qu'il a reçue.

Nous souhaiterions soulever une dernière problématique, qui, à notre connaissance, n'est pas traitée dans la littérature actuelle : le potentiel d'intérêt ou d'apprentissage de l'apprenant pour cet exercice. Certes, l'apport des évaluations telles qu'elles sont pratiquées habituellement est incontestable pour le formateur (ou l'organisme commanditaire). Ces derniers reçoivent des informations précieuses sur la qualité perçue de la formation. Ils y trouvent des indications pour améliorer leur action, ce qui est évidemment fondamental. Par contre, aucun texte ne traite de l'intérêt pour les participants qui s'y soumettent. Pourtant, en 1986 déjà, Camp, Blanchard & Huszyczko insistaient sur le fait qu'une évaluation doit être utile et bénéfique à toutes les parties : participant, formateur, organisation. Pour les participants, remplir ces questionnaires de fin de formation ou discuter des apports ensemble s'assimile souvent à une perte de temps dans un contexte où les personnes sont pourtant de plus en plus exigeantes quant à la rentabilité de leur présence en formation (Faulx & Danse, 2015).

3. Cinq propositions pour une évaluation partenariale

Pour répondre à ces différents constats et critiques, et particulièrement à la dernière, nous proposons ici cinq manières de pratiquer l'évaluation d'une formation de telle sorte qu'elle soit intéressante conjointement pour les apprenants et le formateur/ l'enseignant. Plus précisément, il s'agira, par ces manières de faire, de « *se mettre ensemble au travail entre apprenants et formateur* » et de « *faire en sorte que celle-ci soit l'occasion de continuer d'apprendre sur le sujet de la formation* » (Faulx & Danse, 2015, p.175). Ces propositions s'appuient sur une revue de la littérature en lien avec les questions d'évaluation de formation ainsi que sur notre expérience de formateur. Il s'agit donc d'une proposition pragmatique dans le cadre de ce texte à visée argumentative et d'intervention.

Les différents stratégies d'évaluation partenariale figurant dans ce texte sont applicables à tout contexte d'apprentissage, pour autant que l'on estime pertinent que les apprenants posent une évaluation sur le dispositif ou le formateur : avec des jeunes, en formation d'adultes, dans des contextes scolaires ou d'entreprise. En tant que processus, ce que nous abordons n'est ainsi pas *a priori* limité par des contextes particuliers.

3.1 Deux grandes familles de stratégies

Les propositions méthodologiques sont réparties en deux grandes familles.

La première famille de stratégies est **centrée sur l'apprenant** et investigate sa dynamique d'apprentissage, en lien ou non avec le contexte de formation et en lien ou non avec le contexte d'application. Il s'agit donc de l'amener à une analyse de son cheminement, analyse qui sera profitable au formateur qui pourra mieux comprendre l'impact de son dispositif sur

ses apprenants. Elle comprend trois stratégies : l'analyse ouverte du processus d'apprentissage, la réflexion didactique et métacognitive, le retour évaluatif par anticipation du transfert.

La seconde famille est **centrée sur la formation**. L'optique générale est que la stratégie d'évaluation qui est proposée remobilise soit des éléments du processus de formation, soit de son contenu. Ainsi, quand les participants réalisent l'évaluation, ils continuent de se former sur le sujet. Elle comprend deux stratégies : l'isomorphisme d'activité et l'isomorphisme de contenu.

3.1.1 Les stratégies centrées sur l'apprenant

- *l'analyse ouverte du processus d'apprentissage*. Cette première stratégie est la plus simple sur le plan de sa conception mais requiert néanmoins de réelles capacités d'animation car il s'agira d'explorer la dynamique singulière d'apprentissage des apprenants.

L'objectif est d'aider les participants à conscientiser leur dynamique d'apprentissage : ce qu'ils ont appris, certes, mais aussi les changements qui surviennent en eux, ce qui les questionne, ce qui est encore embryonnaire comme acquisition, les éventuels conflits cognitifs qui les habitent, voire ce qui fait blocage. Ce faisant, le formateur agit en anthropologue de l'apprentissage : il cherche à comprendre le cheminement des apprenants dans le dispositif qui leur a été proposé. Des questions simples peuvent aider à un tel travail : « Qu'avez-vous appris ? » « Où en êtes-vous aujourd'hui ? » « Quelles sont les questions que vous vous posez maintenant ? » « Les conclusions que vous vous faites ? » « Qu'est-ce que cela trace comme projets de progression pour vous ? » « Quels sauts qualitatifs avez-vous le sentiment d'avoir opérés ? » « Quelles découvertes avez-vous faites ? » « Quels doutes cela suscite-t-il pour vous ? ». Certains principes d'animation des groupes, une discipline scientifique qui étudie les processus d'animation groupale (De Visscher, 2001), s'avèrent ici utiles. Nous pensons plus particulièrement à la non substitution (ne pas penser à la place des participants), la non clôture (ne jamais considérer une question comme définitivement réglée) et la « psychagogie » interactive (mettre en lien des expériences dans une optique d'apprentissage latéral) (De Visscher, 2001).

- *la réflexion didactique et métacognitive* : cette approche consiste à lier le dispositif d'apprentissage mis en place par le formateur et les apprentissages effectivement réalisés par les apprenants. Il s'agit donc ici d'explorer de quelle manière les propositions méthodologiques, les activités, les échanges qui ont eu lieu lors de la formation ont généré de l'apprentissage. Des questions comme « Qu'est-ce qui, dans les activités proposées, vous a permis d'apprendre ? » « Quels sont les moments où vous avez senti que vous progressiez ? » « Grâce à quoi avez-vous eu le sentiment de d'évoluer ? » « Y a-t-il eu pour vous des moments de blocage et à quoi les attribuer ? » aideront à tisser un tel lien. Bien entendu, l'information est très précieuse pour le formateur qui conscientise les effets de son dispositif et de son action. Mais elle aide aussi les apprenants à reconnaître ce qui a été acquis ainsi qu'à réfléchir sur leurs propres stratégies d'apprentissage. A ce titre, il s'agit donc d'une stratégie métacognitive (voir par exemple Row, 1987). On peut aussi la voir comme une manière de combiner une réflexion sur la *training efficiency* (efficacité du processus) et la *training effectiveness* (efficacité des résultats) selon la distinction de Kraiger, Ford & Salas (1993).

- *le retour évaluatif par anticipation du transfert* : l'évaluation est, dans ce cas, non plus centrée sur ce qui s'est déroulé précédemment au cours de la formation mais sur ce que la séquence permettra de réaliser ou non dans un avenir plus ou moins proche, dans le cadre d'un contexte donné. On encourage donc le public à se projeter vers l'avenir et à mettre les apports de la formation en perspective d'une application de terrain. Sont questionnés autant les intentions de transférer que les freins potentiels à ces transferts. On trouve des questions telles que : « Comment pourriez-vous appliquer cela ? » « Quels sont les apports et limites des apprentissages réalisés par rapport à vos contextes ? » « Quelles difficultés anticiper lorsque vous devrez appliquer ces nouveaux apprentissages ? » « Quelles modifications devraient subir les notions et gestes vus pour une intégration utile dans votre environnement ? ». Il a été montré dans la littérature sur le transfert que ce type de démarche augmentait la probabilité d'un transfert effectif (Eccles & Wigfield, 2002). En effet, en évaluant les opportunités et freins liés au transfert, les personnes s'interrogent sur les conditions d'applicabilité des savoirs et gestes acquis en formation. L'apport pour les participants est donc manifeste. Quant au formateur, il reçoit des informations relatives à la manière dont le public qui a reçu la formation envisage l'application sur le terrain. Il peut ainsi identifier les propositions qui posent problème et celles qui ont le plus de chance d'être suivies. En termes de développement de l'action de formation, on voit aussi que ce dispositif permet d'affiner la contextualisation d'une offre de formation par la prise de conscience des apports et limites des apprentissages par rapport à un terrain donné.

3.1.2 *Les stratégies centrées sur la formation*

Les deux stratégies suivantes sont centrées sur le processus de formation en lui-même. Le sujet de formation continue donc d'être à l'œuvre – soit dans sa forme, soit dans son contenu – lors de la mise en place de ce dispositif d'évaluation. On retrouve ici la notion bien connue d'isomorphisme en formation (Langevin, 2007 ; Verzat & Raucent, 2001), qui se trouve déclinée de deux manières.

- *l'isomorphisme d'activité* : lorsqu'on applique cette stratégie, l'évaluation, par sa forme, prolonge le sujet de la formation. Autrement dit, les processus (sociaux, cognitifs, affectifs) visés par la formation sont réutilisés lors de la séquence d'évaluation. Par exemple, on demandera aux participants :
 - dans une formation sur la prise de parole en public, de s'exprimer sur la formation d'une manière qui applique les principes d'une bonne prise de parole en public ;
 - dans une formation à l'accueil, de soigner l'accueil des propos de chacun au sein de la séquence d'évaluation ;
 - dans une formation aux techniques de sculpture, de représenter la formation à l'aide d'une sculpture ;
 - dans une formation à l'électricité, de construire collectivement un circuit électrique qui comprend et illustre tous les apprentissages principaux vus au cours de la formation ;
 - dans une formation au plafonnage, de plafonner en expliquant ce qu'ils ont appris et compris.

- *l'isomorphisme de contenu* : ici, on réintroduit le contenu de la formation dans l'évaluation. Celui-ci va servir de cadre conceptuel pour s'exprimer dans le cadre de l'évaluation. L'évaluation, dans ce cas, n'est pas une mise en application des démarches exercées lors de la formation (comme pour l'isomorphisme d'activité) mais s'articule en revanche sur les contenus traités. Voici quelques exemples :
 - évaluer une formation à l'accrochage scolaire en référence aux modèles théoriques sur l'accrochage, autrement dit déterminer ce qui a été facteur d'accrochage dans cette formation ;
 - évaluer une formation sur la motivation en relevant les éléments motivateurs tels qu'énoncés dans les jours précédents ;
 - évaluer une formation à l'électricité en utilisant le vocabulaire technique du métier.

Toutes ces techniques convergent donc pour que l'action évaluative soit porteuse de bénéfices tant pour ceux à qui elle s'adresse (ici, les formateurs et organisateurs de l'action de formation) que pour ceux qui la formulent (ici, les participants à une formation).

4. Etudes de cas

Nous présentons ici deux études de cas pour illustrer l'apport des deux stratégies centrées sur la formation. Compte tenu de la ligne éditoriale de la revue e-JIREF, nous avons choisi deux formations à contenu pédagogique. La première démarche d'évaluation se situe du côté de l'isomorphisme de contenu dans le cadre d'une formation à la conduite du changement pour des enseignants du niveau secondaire. La seconde a consisté en un isomorphisme de processus lors d'une formation sur l'observation des pratiques de classe destinée à des directeurs du fondamental.

4.1 Cas 1 : Isomorphisme de contenu. Une formation sur l'apprentissage et le changement des élèves évaluée à l'aide des « six portes d'entrée du changement et de l'apprentissage »

4.1.1 Contexte

La formation, intitulée « favoriser le changement et l'apprentissage des élèves » s'adresse à des enseignants au sein d'une école secondaire. Elle fait partie d'une démarche plus vaste d'accompagnement de l'équipe éducative proposée par des conseillers pédagogiques. Elle vise à leur transmettre des modèles, des expériences, des concepts autour de la question du développement des élèves et de la manière dont on peut moduler son offre pédagogique au service de chacun. Au cours de cette formation, un modèle est utilisé ; il s'intitule « les six portes d'entrée du changement ». Tiré des travaux de Lewin, il propose de considérer que l'on peut stimuler le changement et l'apprentissage (ce que Lewin appelait la « rééducation ») à travers différents éléments d'un système complexe présent chez tout individu : les connaissances, les perceptions, l'action, les relations sociales, l'idéologie, les valeurs (voir Benne, 1976). Les participants vont alors analyser des dispositifs qu'ils mettent en place à la lumière de ce modèle en se questionnant sur leurs croyances et les modalités retenues. Certains découvrent qu'ils favorisent plutôt une porte d'entrée « connaissance », c'est-à-dire que l'essentiel de leurs actions pédagogiques consiste en du partage de savoirs, de concepts, de théories, ... D'autres se découvrent une porte d'entrée plutôt « perception » : ils utilisent des grilles d'analyse, proposent des études de cas, insistent sur la manière de voir le monde ou les objets de l'apprentissage. Ceux qui sont plutôt orientés « action » pratiquent des

pédagogies actives, animés par la croyance que c'est par l'action sur le réel que l'on apprend le mieux, et ainsi de suite pour les autres portes d'entrée. Au final, la séquence montre la complémentarité des portes d'entrée et l'utilité d'en mobiliser plusieurs au bénéfice de l'apprentissage et de la motivation des élèves. Elle montre aussi l'intérêt d'un travail en équipe et des échanges de pratiques entre enseignants puisque chacun conçoit ses actions pédagogiques en fonction de croyances propres et se voit enrichi par les approches des autres.

4.1.2 Description de la stratégie d'évaluation

A la fin des deux journées de formation, les formateurs réalisent une évaluation du dispositif. Plutôt que de procéder, comme ils en avaient l'habitude, à un format « classique » d'évaluation, ils optent pour une stratégie partenariale avec isomorphisme de contenu. Concrètement, les formateurs commencent par demander un travail individuel où chacun va identifier les différents changements intervenus chez lui. Les formateurs rappellent d'abord les principes du modèle (ce qui permet, outre de préparer l'évaluation, une appropriation d'un modèle déjà travaillé).

Nous allons reproduire ici les extraits de la consigne d'évaluation telle qu'elle a été proposée par les formateurs. Elle n'est pas nécessairement parfaite, mais illustre très bien la démarche¹.

Nous vous proposons une évaluation basée sur le cadre des six facettes du changement. Pour rappel :

- *Chaque facette correspond aux affinités des uns et des autres ;*
- *Selon la personne que l'on a en face de nous, l'une des six facettes sera plus pertinente qu'une autre pour qu'il effectue un changement ou un apprentissage ;*
- *Chaque porte fait partie d'un tout cohérent, on ne peut en laisser une sur le côté au profit des autres ;*
- *Tout changement durable modifie chaque porte ;*
- *Cette évaluation favorise l'introspection (impact sur soi).*

Les formateurs rappellent ensuite les six facettes et les adaptent au contenu du moment, à savoir un travail évaluatif. On remarque à chaque fois la même structure pour chaque facette : rappel de son principe général, application à la démarche d'évaluation demandée. Il y a ici une recherche forte de correspondance entre un contenu vu en formation et la démarche d'évaluation.

Les six facettes :

- **Connaissances et cognition** : *transmettre de nouvelles connaissances. Quels effets sur les connaissances, croyances, savoirs, représentations,... ont eu ces deux journées ?*
- **Perception** : *Quelles modifications dans la manière de regarder les choses, de les analyser, de les comprendre ont eu ces deux journées ?*
- **Action** : *Proposer d'agir différemment. Ceci va permettre d'engendrer d'autres actions qui vont modifier les perceptions et connaissances. Quelles transformations ou modifications des actions et des manières de faire des acteurs ont eu ces deux journées ? Quelles expériences nouvelles ont été mises en place ?*
- **Relations sociales** : *Quels réseaux ont été créés par ces deux journées, quelles modifications dans les interactions, quelles évolutions dans la dynamique du système ?*

¹ En italique, les extraits de la consigne

- **Idéologie** : *Quelles réflexions ou quels impacts ces deux journées ont-ils eu sur les finalités, les valeurs, les manières de voir le monde ?*
- **Culture** : *ensemble de références partagés par votre groupe. Auteurs, personnes auxquelles on se rattache. Habitudes. Quelles acquisitions ou modifications de vos références ont été provoquées par cette formation ?*

Enfin, vient la consigne générale qui propose une application du modèle à des fins d'évaluation :

Comment vous, personnellement, êtes-vous entré dans chacune des six facettes lors de ces deux journées ?

Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Ecrivez simplement ce qui vous semble juste. Vous pouvez partager ... si vous le souhaitez. L'évaluation peut être anonyme ... ou pas.

Concrètement, je pointe les une, deux ou trois portes d'entrée qui m'ont été les plus pertinentes.

Une fois cette phase individuelle accomplie, les formateurs proposent un retour sur les productions individuelles et un partage fondé sur la réaction aux différents résultats.

Compte tenu de la procédure mise en place, cela permet un feedback très détaillé, prélude à une discussion approfondie. Les résultats de l'évaluation individuelle servent donc de stimulation au groupe pour pousser plus loin la réflexion.

Concrètement, les formateurs procèdent, dans un premier temps, par un retour anonyme des différentes réponses reçues. Ils les projettent sur un tableau. S'ensuit un débat, animé par les questions qui figurent dans la partie précédente de cet article.

Il est intéressant, pour mieux comprendre l'apport de la méthodologie, de se pencher sur les résultats des questionnaires individuels. Ceux-ci indiquent tout d'abord quelles ont été les portes d'entrée qui comptent le plus d'items. Cela permet au groupe de voir quel est son mode d'apprentissage préférentiel. Chacun conscientise aussi la diversité des stratégies de changement, ce qui est précisément un des objectifs de la formation.

Les résultats quantitatifs montrent que deux stratégies d'apprentissage ont été vécues comme les plus intéressantes : action et relations sociales. L'apport fondamental de la deuxième a donné lieu à une discussion fructueuse puisque les enseignants se sont rendu compte qu'ils n'ont pas tendance à pratiquer prioritairement ce mode d'apprentissage dans leurs classes, alors qu'ils reconnaissent pourtant que c'est celui qui leur apparaît le plus pertinent pour eux. C'est un bel exemple de l'intérêt des comparaisons isomorphiques et des remises en questions qu'elles peuvent amener.

Ensuite, la structuration des items dans le modèle permet une discussion dimension par dimension : qu'est-ce qui se dit dans chacune des portes d'entrée ? Nous n'allons pas présenter ici l'ensemble des items. Pour illustrer la méthodologie, nous avons choisi la deuxième catégorie la plus choisie : l'action. On notera que certains items peuvent, dans leur formulation, s'appliquer aussi bien à l'enseignant face à sa classe qu'à ce même enseignant en formation, ce qui incarne véritablement cette réflexion fondée sur l'isomorphisme.

c. Action (sélection d'items)

- Proposition d'action. Chaque proposition est venue alimenter la réflexion.
- Les objectifs concrets permettent au groupe de se mettre en projet et aussi d'être plus efficace.
- Etre en projet de remettre la vie du cycle des pratiques peut être essentiel.
- Les tâches variées et les changements → oblige à du concret « se mettre en route ».
- Construire et réfléchir ensemble, débattre des valeurs.
- Définition d'objectifs à court terme et besoin de création d'outils.
- Dès que l'objectif est clair et restreint, je peux me mettre en marche.
- Echange sur les pratiques.
- Mise en place d'un projet à concrétiser en concertation, revoir des manières de fonctionnement de classe en plateau (prévu).
- De nouveaux projets ! une motivation en plus !
- Apport du dernier atelier : se créer des objectifs par rapport à un concept avec une échéance à court terme.
- Plus collaborer entre maîtres spéciaux des deux cycles et notamment au niveau des référentiels.
- Changer, modifier certaines pratiques.
- Se mettre en projet pour modifier nos pratiques de manière concrète.
- Réflexion sur les concepts, regard réflexif pour être garant du lexique.
- J'ai pu expérimenter un riche partage d'actions menées dans différents cycles et participer à la mise en projet de nouveaux dispositifs dans un cycle avec des aspects très concrets et à partir des réalités, contraintes et vécus déjà là.

La discussion fondée sur les items permet à la fois d'évaluer les apports de la formation et de tracer des projets pour l'équipe. Mais elle permet aussi de comparer leurs stratégies d'apprentissage en tant qu'apprenants avec la manière dont ils travaillent en classe, ouvrant ainsi sur de nouvelles conceptions pédagogiques et du travail en équipe, deux objectifs poursuivis par la formation.

Enfin, après une analyse des correspondances sémantiques, les formateurs observent qu'un mot revient 33 fois, le mot « cycle », et qu'il est généralement entouré des mots « vécu », « échange », « culture ». Ils renvoient cette information au groupe et en débattent avec lui. Cela génère de nouveaux débats autour de la manière dont chacun est entré et a profité de la formation.

4.2 Cas 2 : isomorphisme de processus. Une formation sur l'observation des pratiques enseignantes évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation construite par les participants

4.2.1 Contexte

La formation, intitulée « observer les pratiques enseignantes », s'adresse à des directeurs du fondamental. Elle aborde la question du « leadership pédagogique » du directeur vu comme un agent d'évolution pour les instituteurs. Le but de cette formation est d'inciter les directeurs à soutenir l'évolution professionnelle des enseignants en recourant notamment à des observations en classe, suivies de feedbacks constructifs. La formation est structurée autour de quatre sujets : (1) la politique d'observation (définir à quelle régularité on va pratiquer

l'observation, établir une communication par rapport à la démarche, établir comment prévenir les enseignants, ...); (2) la pratique de l'observation (construire une grille d'observation, distinguer les faits de l'analyse, éviter de projeter ses propres réflexes professionnels, ...); (3) le retour après observation (réaliser un feedback, partager ses observations, mener un entretien avec l'enseignant); (4) l'accompagnement et le suivi (concevoir un système individuel et collectif de poursuite de la démarche, soutenir les évolutions, ...).

La formation est constituée d'exposés sur le sujet, de moments d'échanges, de construction d'outils en commun, de feedbacks ainsi que d'observations commentées de vidéos d'enseignants en classe.

4.2.2 Description de la stratégie d'évaluation

L'évaluation de la formation fonctionne en isomorphisme de processus. En effet, pendant la formation, les directeurs ont eu l'occasion de pratiquer l'observation sur des vidéos à l'aide de grilles qu'ils ont construites eux-mêmes et de concevoir des feedbacks qu'ils auraient pu donner aux enseignants visionnés. C'est justement ce genre de démarche qui sera à la base de l'évaluation.

En effet, dans la première phase, on leur demande d'appliquer la grille construite à la formation à laquelle ils viennent de participer. En quelque sorte, on les place en position d'observateurs de la formation qu'ils sont en train de suivre.

Il est utile pour bien comprendre l'intérêt de la démarche de préciser le contenu des grilles produites en formation. Les participants ont identifié plusieurs catégories d'observables utiles à mobiliser lors de leurs visites de classe, et qui seront donc réutilisées pour l'évaluation de la formation. Voici une de ces grilles.

Individuel/Collectif							
Dispositif			Relationnel			Contenu	
Matériel	Pédagogique						
- disposition des bancs - matériel mis à disposition des enfants - organisation de la classe - affichage - utilisation du contenu	- outils - supports - gestion du temps - parasites - autonomie	- différenciation - traces - auto-évaluation - rituels	- sanctions - recadrage	- non verbal - gestuelle	-interactions -collaborations - encouragements, valorisation, motivation	- matière - consignes - explications données - adéquation entre objectif et leçon	Évaluation

Ainsi, voit-on par exemple que la catégorie « dispositif » a donné lieu à des items répartis entre dispositif matériel et dispositif pédagogique. Moyennant adaptation (organisation de la classe devient organisation du groupe, matériel à disposition des enfants devient matériel de formation, ...), les critères peuvent être tout à fait repris pour poser un regard sur la formation et les impacts générés sur les participants. On comprend donc que cette remobilisation dans un autre contexte constitue une occasion de s'approprier la grille depuis un point de vue d'apprenant. Ce faisant, cela fournit aussi des informations détaillées au formateur.

Du point de vue du fonctionnement, il faut préciser que les contenus de formation sont repris. Ainsi, leur ayant demandé de procéder à cette « observation », on rappelle ce qui a émergé lors des débriefings consécutifs aux observations vidéos (avec des idées comme : se mettre à distance de « ce qu'on aurait fait à la place de l'autre », distinguer les observations de l'analyse, explorer des points de la grille d'observation que l'on aurait tendance à laisser de côté, questionner ce que chaque choix permet ou non plutôt que de partir d'un clivage « bon-mauvais », ...). Il s'agit donc d'une activité qui permet de reprendre tout ce qui a été vu et découvert au cours de la formation (tant sur le processus que sur le contenu) pour ensuite en faire une dernière application. Ils peuvent ainsi s'approprier la grille de manière différente : ce n'est plus sur base d'une vidéo mais d'une expérience vécue.

Dans la même logique, la deuxième phase consiste à leur faire concevoir un feedback pour le formateur. Si on veut éviter une situation sociale que l'on jugerait gênante, il est possible aussi de leur proposer de préparer et réaliser le feedback en duo, comme s'ils s'adressaient au formateur. Dans les deux cas, on prolonge l'activité de réalisation d'un feedback et, là aussi, on a rappelé préalablement les différents principes abordés précédemment dans la formation.

4.3. Discussion des deux cas présentés

Dans les deux situations présentées, tant les formateurs que les apprenants ont eu l'occasion de réaliser des apprentissages nouveaux ou de renforcer des apprentissages en cours.

Dans la première situation, c'est une logique d'isomorphisme de contenu qui est appliquée. Les participants peuvent dès lors mobiliser pratiquement les notions vues conceptuellement au cours de la formation. Appréhendées précédemment comme savoirs à apprendre, elles sont maintenant outils de l'évaluation de la formation. C'est une occasion pour les participants de revisiter les notions, de les comprendre autrement, de les intégrer par l'action. L'apprentissage s'en voit dès lors renforcé. Par la suite, les apprenants procèdent également à un isomorphisme réflexif (Faulx & Danse, 2015) qui est une occasion de questionner l'utilisation de ces notions dans le contexte scolaire.

De leur côté, les formateurs bénéficient directement du retour des participants non pas par une enquête de satisfaction mais bien par l'exploitation qu'ils font du modèle étudié. Si l'impact de l'action des formateurs ne peut être isolé du reste, dans la mesure où elle ne peut être considérée comme une variable indépendante, ils peuvent percevoir de manière « brute » l'état de maîtrise des notions par les participants. L'enjeu pour le formateur sera alors de questionner par la suite les facteurs qui ont contribué à cette maîtrise. Le formateur découvrira, en premier lieu, ce que les participants ont compris et ce qu'ils peuvent « faire » du modèle. Il questionnera, dans un second temps, les éléments qui favorisent ou entravent cette maîtrise. Là où, le plus souvent, l'objet central de l'évaluation est porté sur les conditions logistiques de la formation conduisant à la satisfaction des participants, le point de départ s'en trouve être ici les connaissances en cours de construction, mises ensuite en lien avec l'ensemble des éléments déterminants dans cette élaboration pour les participants.

Dans le second cas, les apprenants vont d'abord mobiliser un outil qu'ils ont eux-mêmes créé. Cette première phase de l'évaluation présente une version hybride entre un isomorphisme de contenu (des notions abordées en cours de formation sont mobilisées) et un isomorphisme de processus (l'exploitation de la grille est prolongée). C'est donc l'occasion pour les bénéficiaires de la formation de mettre à l'épreuve du réel le fruit de leurs réflexions. Une telle démarche permet de vérifier la compréhension des critères mobilisés, leur pertinence et leur applicabilité. Un partage de ces évaluations sera, en outre, l'occasion de

constater la diversité possible des jugements portés et donc d'insister, une dernière fois – mais à partir d'un cas concret vécu collectivement – sur le caractère subjectif de toute observation-évaluation. Le processus de création de feedback qui suivra est clairement un isomorphisme de processus : la démarche à laquelle on s'est formé est employée pour renvoyer de l'information au formateur, directement ou indirectement (en échangeant avec ses pairs). La traduction de l'observation en retour verbal, la construction du discours, l'organisation de l'information, la gestion des enjeux relationnels deviennent alors des préoccupations réelles pour les participants. Le feedback n'est pas qu'une technique, il devient une pratique.

Le formateur reçoit pour sa part deux types d'informations précieuses. Le premier concerne la maîtrise par les participants des notions et pratiques étudiées durant la formation. Une telle observation renvoie, dans le modèle de Kirkpatrick (2007), au niveau des apprentissages. L'intérêt majeur de la démarche est de permettre cette observation en situation complexe compte tenu de la diversité des facteurs à prendre en compte par les participants pour y parvenir. La deuxième catégorie d'informations est relative à la formation elle-même. Elle n'est donc plus centrée sur les apprenants et leurs apprentissages mais bien sur la formation et le formateur. Les items peuvent être laissés à l'appréciation des participants (et l'on verra dans ce cas les items signifiants pour eux, auxquels ils accorderont une valence positive ou négative) ou proposés par le formateur (qui fournira alors un cadre plus clair et permettra l'évaluation multi-regards des mêmes critères).

Notons qu'une limite de la démarche doit être soulignée. En effet, renvoyer une évaluation pertinente au formateur nécessite dans cette logique d'être capable de le faire en mobilisant la grille d'observation et la pratique du feedback. Autrement dit, la qualité de l'évaluation est tributaire de la qualité des apprentissages réalisés et de leur maîtrise technique. Si une telle difficulté se présentait, le formateur devrait alors être capable de favoriser un échange moins contraignant pour les participants notamment, par exemple, en recourant aux trois premières gammes de stratégies présentées plus haut (analyse ouverte, réflexion didactique, anticipation du transfert).

Par ailleurs, dans chacun des deux exemples présentés, le formateur aura à tenir compte d'une autre limite de l'approche partenariale de l'évaluation : celle qui consiste à discerner apprentissages des participants et actions du formateur. L'intérêt majeur de l'approche partenariale est qu'elle recrée du lien entre des phénomènes qui sont habituellement et artificiellement clivés, à savoir ce qui est mis en place par le formateur et son impact sur les apprenants. Néanmoins, dans une logique évaluative, c'est aussi sa limite. En effet, réunir sous une même réflexion ce qui appartient au formateur et ce qui appartient aux apprenants peut aussi occasionner des confusions.

5. Conclusion

Dans ce texte argumentatif à visée pragmatique, nous sommes partis d'un constat appuyé sur la littérature au sujet de l'évaluation de la formation telle qu'elle se pratique majoritairement aujourd'hui. Le relatif désenchantement de la communauté scientifique et des praticiens quant à sa portée nous a conduits à envisager d'autres gammes d'action pour répondre aux besoins d'évaluation et d'apprentissage des partenaires du face à face pédagogique.

C'est pourquoi nous avons souhaité proposer des pistes d'action dans la foulée de Gérard (2001) qui appelait de ses vœux à « approfondir la réflexion afin de déterminer (...) quelle méthode pourrait être utilisée pour évaluer la dimension pédagogique des systèmes de formation (...) qui permet de prendre en compte le niveau avec lequel l'enseignement ou la formation suscite un engagement en vue d'apprendre » (p. 73).

Au terme de cette réflexion, il nous semble important d'envisager deux points, d'une part, pour limiter et préciser l'ambition des stratégies présentées ici et, d'autre part, pour en indiquer une extension possible vers le domaine de l'enseignement.

Tout d'abord, il faut acter que notre proposition ne couvre pas tous les enjeux de l'évaluation de la formation. Si elle offre une alternative à certaines limites des formats classiques, elle ne répond pas nécessairement à d'autres objectifs de l'évaluation comme la sélection des formateurs, leur évaluation dans le but de jauger leur capacité à conduire des actions de formation ou encore l'estimation globale de la qualité d'une politique de formation. Les modalités proposées ici sont avant tout profitables aux partenaires du face à face pédagogique. C'est à ce titre qu'elles sont à entendre et que l'on pourrait conduire des recherches ultérieures pour en mesurer la portée dans l'optique de faire de l'évaluation un moment de développement partenarial entre formateur et apprenants.

Par ailleurs, nous nous sommes centrés exclusivement dans nos exemples sur la formation des adultes mais, comme nous l'avons signalé en introduction, l'évaluation de la qualité d'une prestation pédagogique par ses usagers se rencontre aussi potentiellement dans l'enseignement, généralement au niveau supérieur. Ainsi, dans le cadre des travaux sur l'EEE (évaluation des enseignements par les étudiants) (Seldin, 1993), nos propositions pourraient également trouver un terrain d'application.

En effet, cette pratique suscite souvent le scepticisme de la part des enseignants (Detroz, 2008), voire carrément des attitudes de rejet (Cohen, 1990). Cette approche plus partenariale équilibre les différents trajets de l'évaluation mobilisés (Faulx & Danse, 2015) : l'étudiant évalue l'enseignant, certes, mais l'étudiant s'évalue également lui-même, avec le soutien de l'enseignant, et l'enseignant peut s'autoévaluer en coopération avec l'apprenant. Ceci correspond à une volonté de faire de l'EEE non pas uniquement un outil de jugement externe, possiblement menaçant pour l'enseignant, mais aussi un véritable outil de développement pédagogique pour lui (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011).

C'est une réponse possible aux constats de Desjardins & Bernard (2007) qui déploraient que, dans ce domaine, trois décennies de mise en application de conseils et stratégies n'avaient guère porté leurs fruits sur le terrain. De nouveau, il est évident que tous les enjeux de l'EEE (notamment pour ce qui est de l'évaluation de l'enseignant par son institution dans une optique de confirmation ou de promotion) ne seront pas couverts par notre proposition. Cependant, si c'est l'amélioration de la qualité du face à face pédagogique et un prolongement de l'apprentissage qui sont visés, alors, il n'est pas exclu de l'appliquer dans le cadre de l'enseignement.

Pour boucler la boucle, nous pourrions donc dire que nos cinq propositions constituent de nouvelles pratiques possibles d'évaluation à essayer tant avec des adultes en formation qu'en contexte scolaire afin de stimuler une démarche partenariale d'évaluation. Des recherches ultérieures permettraient d'en évaluer la portée et d'en décrire les apports en fonction des différents contextes d'application.

6. Références

- Alamargot, D. (2001). L'acquisition des connaissances. In C. Golder & D. Gaonac'h, (Eds.), *Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie* (pp. 78–113). Paris : Hachette.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble du numéro. *Transformations, Recherche en Education des Adultes*, 7, 7-14.
- Balas, S., Paddeu, J. & Veneau, P. (2016). L'évaluation dans les diplômes professionnels est-elle certificative ? *Education Permanente*, 1, 16-22.
- Boudabbous, S. (2007). L'entreprise à l'heure de la formation. Approches théoriques et pratiques réelles. *Revue des Sciences de Gestion*, 4, 115-124.
- Benne, K. (1976). The Processes of Re-Education: An Assessment of Kurt Lewin's Views. *Group & Organization Management*, 1(1), 26-42.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, J., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Camp, R.R., Blanchard, N. & Huszycz, G. (1986). *Toward a More Organizationally Effective Training Strategy & Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, P. A. (1990). Bring research into practice. In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice: New directions for teaching and learning* (pp. 123-132). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165(8), 117-135.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'aujourd'hui*. Grenoble : P.U.F.
- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 3(12), 9-46.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A., (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Enlart, S. & Fotius, P. (2016). Evaluer l'efficacité et l'efficacité pédagogiques pour analyser les processus d'apprentissage. *Education Permanente*, 1, 25-44.
- Faulx, D. & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Faulx, D. & Petit, L. (2010). La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 65(3), 47-469.
- Faulx, D. (2012). Dispositifs. Le point de vue d'un psychosociologue. *TransFormations : Recherche en Education des Adultes*, 7, 211-21.
- Faulx, D. (2011). Les étudiants comme usagers et co-concepteurs des dispositifs pédagogiques. Proposition d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie d'investigation de l'usage des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance. In P., Maubant & S., Martineau (Eds.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 115-142). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ferracci, M. (2013). *Évaluer la formation professionnelle*. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Formeva (2011). Quelques chiffres sur les pratiques d'évaluation des formations des entreprises européennes. <http://blog.formaeva.com/2011/06/quelques-chiffres-sur-les-pratiques-d%C3%A9valuation-des-formationen-des-entreprises-europ%C3%A9ennes.html>

- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24 (2-3), 53-77.
- Grégoire, J. (2016). L'intelligence, plus intelligible. *Sciences Humaines*, 42, 22-23.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J., (2007). *Implementing the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kraiger, K., Ford, J. K. & Salas, E. (1993). Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 311-328.
- Langevin, L. (2007). Les formations à l'enseignement dans les universités. In L. Langevin & H. Bilodeau, *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (pp.49-81). Ottawa : Presses de l'Université du Canada.
- Mancovsky, V. (2006). *L'évaluation informelle dans l'interaction de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Maignant, A. (2006). *Manager la formation*. Paris : Liaisons.
- Mbiatong, J. (2012). Du dispositif : circonscription d'une notion aux limites conceptuelles variées. *Transformations, Recherches en éducation des adultes*, 7, 129-139.
- Monot, A. (2014). Les pratiques d'évaluation de la formation professionnelle et leurs déterminants dans les entreprises du SBF 120, *Management et Avenir*, 68, 92-111.
- Palazzeschi, Y (2004). Histoire de la formation post-scolaire. In C. Carré & P. Caspar (Eds), *Traité des Sciences et techniques de la formation continue*, (pp.19-39). Paris : Dunod.
- Peters, S. (2011). *Transfert des acquis de formation : Modélisation de l'impact de variables liées à l'apprenant, au design pédagogique, et à l'environnement de travail* (thèse de doctorat en sciences psychologiques non publiée). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Rivard, P. & Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines*. Montréal : P.U.Q.
- Row, A. (1987). Metacognition, executive control and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (dir), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 65-116). Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbaum.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of instruction. *The Chronicle of Higher Education*, 40.
- Verzat, C. & Raucant, B. (2011). Esprit es-tu là ? Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre. *Actes du colloque Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Angers, 8-10 juin 2011.
- Voisin, A. (2004). Ergonomie et formation. In C. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des Sciences et techniques de la formation continue* (pp. 84-102.). Paris : Dunod.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation Permanente*, 160, 61-70.