

Stratégies d'évaluation des dispositifs de formation en ligne

Objectif 4 : Distinguer les modèles d'évaluation des formations

Présentation

Barbara Class
04.07.2025
[EduNumCT](#)



Cheminement

Différencier évaluation des apprentissages et évaluation de formation

Bref historique

Paradigmes d'ancrage

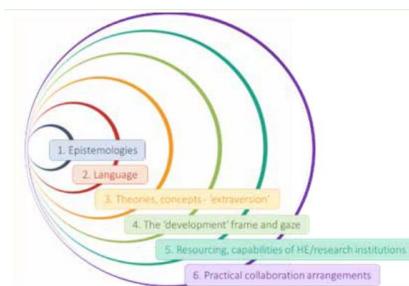
Qui sont les acteurs et leur inclusion dans le processus d'évaluation

Modèle de Kirckpatrick

Modèle participatif

Préliminaire

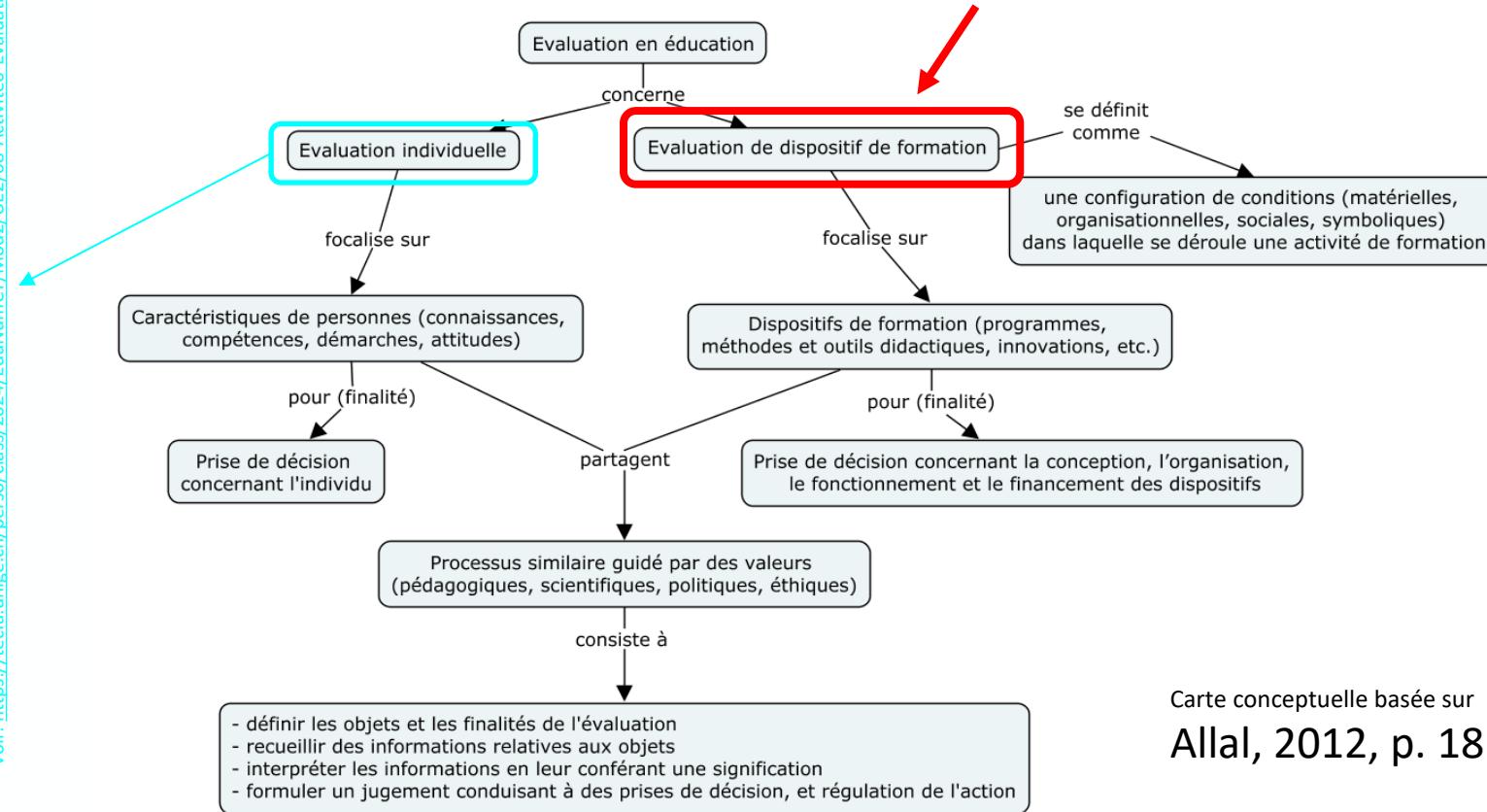
Charte africaine pour des collaborations de recherche transformatrices 2022



- « Un terrain de jeu inégal en Afrique – La production mondiale du savoir scientifique : des déséquilibres de pouvoir multiples
1. Épistémologies
 2. Langue
 3. Théories, concepts – « extraversion »
 4. Cadre et regard du « développement »
 5. Ressources, capacités des établissements d’Enseignement supérieur/de recherche
 6. Modalités pratiques de la collaboration »

https://humanities.uct.ac.za/sites/default/files/media/documents/humanities_uct_ac_za/1758/charter-in-french.pdf

De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation d'un dispositif de formation



Carte conceptuelle basée sur
Allal, 2012, p. 181

Petit historique

Âge (dates)	Finalité principale	Contexte socio-historique du “Nord”
Âge de réforme (1792–1900)	Contrôler et légitimer les réformes sociales et éducatives	Révolution industrielle, philanthropie, inspection scolaire
Âge d'efficacité et de tests (1900–1930)	Mesurer l'efficience scolaire	Taylorisme, psychométrie, croissance urbaine
Âge tylérien (1930–1945) Ralph Tyler est considéré comme le père de l'évaluation en éducation	Améliorer l'éducation à travers l'alignement objectifs/résultats ; valoriser les apprentissages mesurables; promouvoir une culture de l'objectivation des résultats	New Deal, éducation progressive
Âge de l'innocence (1946–1957)	Justifier l'expansion des programmes éducatifs (usage intensif et peu critique des tests standardisés)	Prospérité et expansion post-Seconde Guerre mondiale
Âge de l'expansion (1958–1972)	Rendre compte de l'efficacité des programmes financés par l'État; soutenir les réformes curriculaires	Guerre froide, Great Society, réformes éducatives
Âge de la professionnalisation (1973–1983)	Institutionnaliser l'évaluation comme champ professionnel	Crise des modèles, structuration disciplinaire
Âge de l'intégration (1983–2000)	Servir l'amélioration éducative, la décision politique, l'éthique publique et les besoins internationaux	Mondialisation, réformes éducatives, accountability

[Lien vers tableau complet](#)

Madaus & Stufflebeam (2000)

Autre classification historique

Génération (période)	Finalité principale	Contexte socio-historique "du Nord"
1re génération : Mesure (≈ 1900–1930)	Classer, diagnostiquer et sélectionner via des tests standardisés	Psychométrie, taylorisme, début de la quantification scolaire
2e génération : Description (≈ 1930–1960)	Vérifier l'atteinte des objectifs fixés par les programmes	Développement de l'enseignement par objectifs, rationalisation pédagogique
3e génération : Jugement (≈ 1960–1980)	Apprécier la valeur d'un programme à des fins décisionnelles	Politiques publiques éducatives, reddition de comptes
4e génération : Construction (depuis ≈ 1980)	Co-construire les significations avec les parties prenantes	Critique du positivisme, postmodernité, ouverture à la diversité épistémique

[Lien vers tableau complet](#)

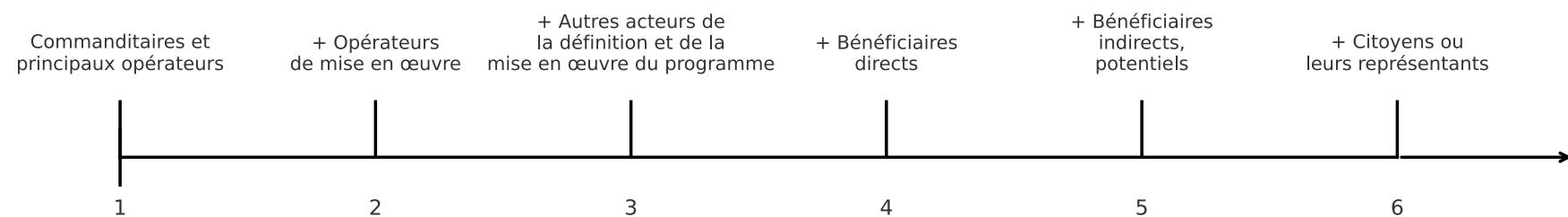
Guba & Lincoln, 1989

Les types d'évaluation de la 1^{ère} à la 5^{ème} génération

Génération	Type d'évaluation	Qui décide du contenu de l'évaluation ?	Qui pilote les travaux d'évaluation ?	Qui produit le jugement final ?
1 ^{ère} à 3 ^{ème}	Managériale	Administration responsable de la gestion		L'équipe d'évaluation
4 ^{ème} (a)	Coproduite	Autorités publiques (élus ou Directeurs)	Gestionnaires + Opérateurs	L'équipe d'évaluation
4 ^{ème} (b)	Pluraliste	Autorités publiques (élus ou Directeurs)	Autorités publiques + Société civile + (Opérateurs)	
5 ^{ème}	Émancipation	Société civile		Société civile

Baron & Monnier, 2003, p. 2

Les acteurs et leur inclusion: *largeur* de l'évaluation



Baron & Monnier, 2003, p. 2

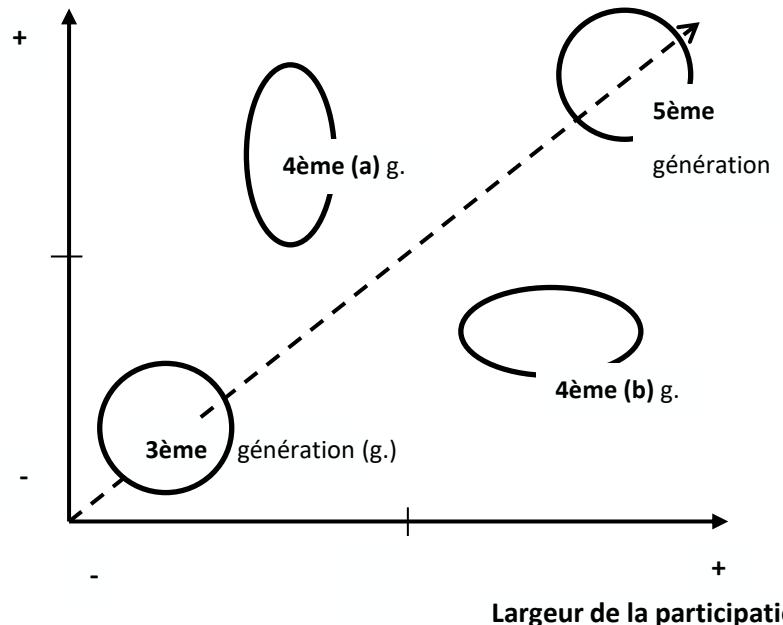
Les acteurs et leur inclusion dans les 5 étapes clés du processus d'évaluation: *profondeur* de l'évaluation

- Mandat d'évaluation: **participer à la définition en commun du contenu du projet d'évaluation**, i.e. enjeux et questions prioritaires
- Cahier des charges: **participer à la validation de la méthode utilisée et du programme de travail**
- Instance d'évaluation: **participer au pilotage et à la supervision des travaux, à la collecte des données**
- Production du jugement final: **participer à l'analyse et à l'interprétation des données collectées**
- Formulation de recommandations: **participer à la rédaction du rapport final**

Baron & Monnier, 2003

Largeur et profondeur de l'évaluation: projection des modèles

Profondeur de la participation



(a) et (b) se réfèrent à la diapo «Les types d'évaluation de la 1ère à la 5ème génération»
(a) = coproduite
(b) = pluraliste

Baron & Monnier, 2003

Plusieurs paradigmes d'ancrage... paradigme?

Un paradigme?

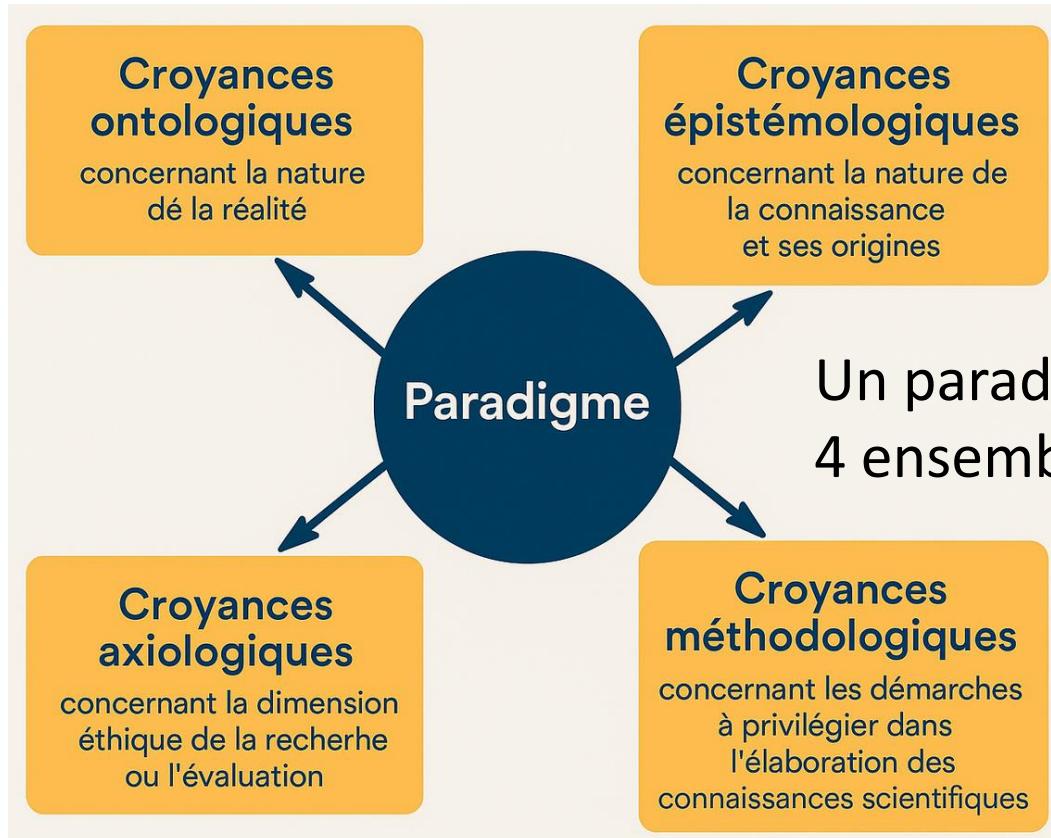
« L'ensemble des représentations admises à un moment donné de l'histoire des sciences, et qui orientent le choix des problèmes à résoudre et la manière de les apprécier.»

<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P0463>

« une vision générale de la manière de concevoir et de conduire la recherche, y compris la recherche évaluative.»

Allal, 2012, p. 186

Comment se définit un paradigme?



Plusieurs paradigmes d'ancrage

Allal, 2012, p. 186, citant Mertens 2010

Paradigme	Finalité
Post-positivisme	Modéliser scientifiquement les phénomènes étudiés
Constructiviste	Révéler les réalités multiples et socialement construites des différentes parties prenantes
Transformatif	Rendre transparente la construction historique et contextuelle des relations de pouvoir entre acteurs
Pragmatique	Résoudre des problèmes par des approches variées, adaptées à la réalité (perçue ou vécue) de chaque contexte étudié
Critique / Epistémologies du Sud	Emanciper et promouvoir une justice épistémique par la reconnaissance et la valorisation de savoirs et pratiques marginalisés et/ou invisibilisés

Vers une définition de l'évaluation

Deux cultures d'évaluation:

- **Culture « descendante » qui tente d'instaurer et de généraliser des formes d'« évaluation - contrôle »**
- **Culture « ascendante » qui tente, « à partir des pratiques », de favoriser « le développement des acteurs impliqués » par la co-construction d'un « certain statut de reconnaissance collective »**

« une culture de l'évaluation est « une construction, dans et par un groupe social donné, des pratiques, normes, valeurs, discours, outils partagés en matière d'évaluation »

Ex: *culture des résultats, culture qualité, culture des objectifs*

Définir l'évaluation

Deux types de définition:

- D'inspiration philosophique, i.e. paradigmes, influençant les postures d'évaluation possibles
 - Objectiviste
 - Subjectiviste
 - Interactionniste
- Selon les finalités assignées à l'évaluation
 - Formuler un jugement de valeur
 - Aider à la décision
 - Attribuer du sens

Définition d'inspiration philosophique (1)

- Paradigme objectiviste (*externe**): Evaluer le sujet en tant qu'être social compris comme objet d'influences extérieures
Evaluation définie comme une procédure de mesure objective de résultats, de comparaison entre sujets ou dispositifs, de classement de performances, etc.
- Paradigme subjectiviste (*interne**): Postuler "la complexité des situations à évaluer parce que constituées par des acteurs: la compréhension des résultats requiert la connaissance des intentions des acteurs et de la manière dont ils interprètent les situations"
Evaluation définie comme un ensemble de procédures « autorégulatrices »

Définition d'inspiration philosophique (2)

- Paradigme interactif / dialectique (*négocié**): Envisager les acteurs de l'évaluation ni comme des objets déterminés (approche objectiviste), ni comme des sujets déterminants (approche subjectiviste), mais comme des partenaires en co-évaluation.

Evaluation définie comme confrontation des analyses internes et externes pour chercher la signification la plus complète des résultats d'apprentissage ou de formation

*La terminologie externe, interne et négocié est emprunté à la classification de Cardinet

Définition selon les finalités (1)

➤ Evaluation définie comme **jugement de valeur**:

Formuler un jugement de valeur sur un objet déterminé (individu, dispositif) en mettant en relation deux types de données, le **référent** (données sur le sujet ou la situation à évaluer) et le **référent** (données de l'ordre de la norme, de l'objectif, de l'idéal). Ex. d'auteur: Hadji

➤ Evaluation définie comme **aide à la décision**:

Justifier des décisions possibles à partir d'un processus de traitement d'informations. Les types de décision possibles sont la planification, la révision, la structuration, la mise en application. Ex. d'auteur: Stufflebeam (modèle CIIP)

Définition selon les finalités (2)

- Evaluation définie comme **recherche ou changement de sens**
Créer du sens en comparant une situation avec des objectifs, une norme, etc. pour faire émerger le sens dans l'écart décelé. Multiples auteurs selon la perspective (activité, activité située, expérience).

Des frontières floues: un processus

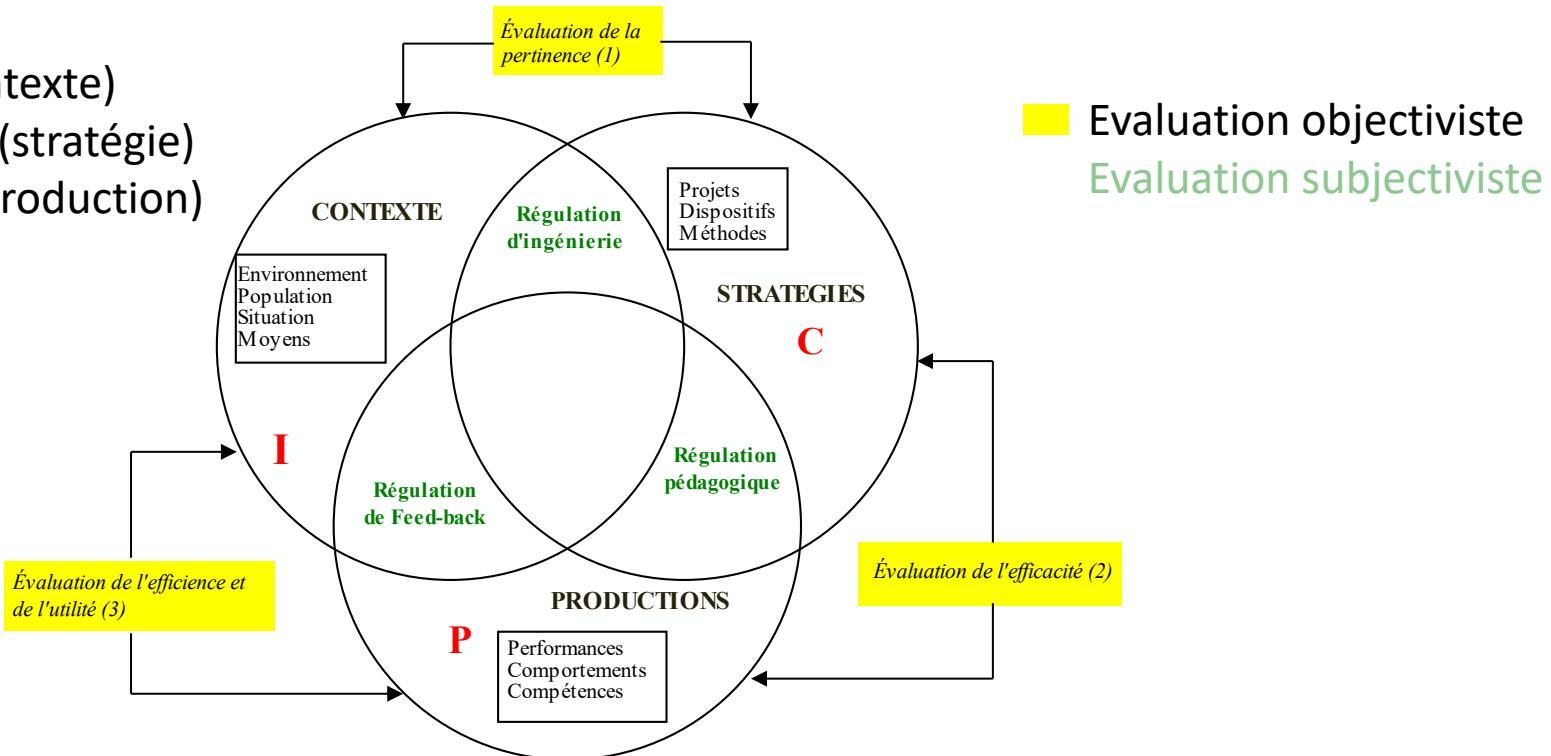
- Un jugement ou une analyse restituant du sens à une situation
- La mise en relation de phénomènes observés à partir d'objectifs
- L'analyse en fonction de critères spécifiques et préalables
- La mise en évidence de différentiels entre le référé (résultats observés ou ce qui est retenu de l'objet) et le référent (résultats prévus, souhaités ou grilles de lecture de l'objet à évaluer)
- Une prise de décision en lien avec les objectifs initiaux

Méthodo I: Conceptualiser l'évaluation

- Objectiviste: Produire un modèle quantitatif de comparaison entre une réalité et des standards
- Subjectiviste: Produire un modèle d'autorégulation, dans l'esprit d'une auto-évaluation mettant en œuvre des processus métacognitifs
- Interactif: Produire un modèle de confrontation de jugements évaluatifs entre différents acteurs ou de recours à des référentiels communs ou négociés

Méthodo II: Modéliser l'évaluation en repérant les relations entre 3 dimensions

I: Induit (contexte)
C: Construit (stratégie)
P: Produit (production)



Figari et al. 2014, p. 78

Méthodo III: Développer un protocole d'évaluation

Phase 1 Exploration	Analyse du mandat	– Quel contexte ? – Quelles stratégies ? – Quelles productions ?
	Problématique d'évaluation	À quelle(s) question(s) fondamentale(s) l'évaluation doit-elle répondre ?
Phase 2 Procédure centrale de référentialisation	Éléments à évaluer	Quelles dimensions de l'objet à observer ?
	Référents	À partir de quoi attribuer un sens à l'information ?
	Critères	Quels aspects représentatifs de l'objet à évaluer choisir pour porter un jugement ?
	Indicateurs	Quelles caractéristiques observables permettent la vérification du degré d'atteinte du critère ?
Phase 3	Instrumentation	Quels outils employer pour renseigner les indicateurs ?
Phase 4	Interprétation	Quelles significations attribuer aux résultats ?

Exemple Phase 1

Mandat initial	Annonce de l'objet formel d'évaluation	Repérage du contexte	Analyse du mandat initial	Du mandat aux problématiques
Accompagnement à l'élaboration d'un projet d'établissement	Le projet d'établissement	Par ex : contexte social zones sensibles	Diagnostic de la situation	Questions d'évaluation propres à chaque élément à observer

Figari et al. 2014, p. 82

Exemple Phase 2 (1)

Les trois catégories d'ICP	Éléments à évaluer en tant que porteurs potentiels d'influences, d'effets, de résultats
Induit Éléments facteurs d'influences (= déterminants)	I 1 : environnement I 2 : organisation I 3 : population I 4 : orientations institutionnelles
Construit Éléments facteurs de changement	C 1 : dispositifs C 2 : fonctionnement curriculaire C 3 : politique interne C 4 : stratégies et moyens
Produit Éléments facteurs de résultats	P 1 : impact sur l'environnement P 2 : changements de comportements P 3 : réalisation des missions ; actions

Exemple

Phase 2 (2)

26

Éléments à évaluer en tant que porteurs potentiels d'influences, d'effets, de résultats	Référents possibles	Critères	Indicateurs
I 1 : environnement	Importance comparée des déterminismes	Pertinence de la prise en compte de l'environnement	Existence d'une réflexion sur les données (éléments retenus)
I 2 : structures, organisation	Conceptions institutionnelles (textes réglementaires)	Conformité aux normes institutionnelles	Confrontation des faits ou des actions avec les normes
I 3 : attentes des populations	Politique interne de prise en compte des populations de partenaires	Évolution des populations de partenaires	Comparaison avant et après action
I 4 : missions	Orientations, projets	Cohérence entre missions et choix	Expression par les acteurs des éléments ayant contribué aux réalisations
C 1 : dispositifs	Objectifs, projets	Mise en œuvre des objectifs, projets	Existence et visibilité de formes du projet
C 2 : fonctionnement curriculaire	Politique interne de développement de la réussite	Accompagnement des parcours	Traces des moments-clés du parcours et devenir des apprenants
C 3 : moyens engagés	Stratégies mises en œuvre	Efficience	Rapport entre ressources disponibles et ressources mobilisées ; entre investissement et résultats
P 1 : impact sur l'environnement	Problèmes et besoins	Réponses aux besoins	Opinions et représentations des acteurs
P 2 : changements (de comportements)	Attentes des acteurs	Prise en compte des orientations du groupe de pilotage	Idem
P 3 : réalisation des missions ; actions	Objectifs, projets	Fonctions remplies par le projet ; atteinte des objectifs Efficacité des actions	Comportements observés avant/après Opinions des acteurs
P 4 : résultats obtenus par les élèves	Idem Résultats espérés, moyennes locales, régionales ou nationales	Comparaisons diachroniques et synchroniques Compétences acquises Performances scolaires	Quantité, nature et qualité des actions Appréciations des enseignants Résultats aux tests

Exemple

Phase 3

27

Éléments à évaluer	Indicateurs	Exemples d'items de questionnement ou d'observation
En tant que porteurs potentiels d'influences, d'effets, de résultats		
I 1 : environnement	Existence d'une réflexion sur les données et éléments retenus	Nombre d'occurrences d'unités de discours sur les facteurs environnementaux
I 2 : structures, organisation	Existence des normes réglementaires dans le projet formalisé Évolution des attentes	Mention des normes dans le projet
I 3 : attentes des populations		Données avant et après action Taux d'intérêt ressenti
I 4 : missions	Expression par les acteurs des éléments ayant contribué aux réalisations	Avis des utilisateurs
C 1 : dispositifs	Traces d'évolution et adaptation du projet	Données, avant et après projet
C 2 : fonctionnement curriculaire	Suivi des parcours et du devenir des apprenants	Taux de réussite et taux d'insertion professionnelle
C 3 : moyens engagés	Rapport entre ressources disponibles et ressources mobilisées ; entre investissement et résultats	Ratios des deux sortes de ressources
P 1 : impact sur l'environnement	Opinions et représentations des acteurs	Indice de satisfaction des acteurs Données comparées entre avant et après Avis des acteurs
P 2 : changements (de comportements)	Évolution des comportements observés	Taux, inventaire, classement Identification Classement et pourcentages
P 3 : réalisation des missions ; actions	Quantité, nature et qualité des actions	Comportements observés
P 4 : résultats obtenus par les apprenants	Appréciations des enseignants Résultats aux tests	Appréciations des enseignants Résultats aux tests

Phase 4: trois formes d'analyse

- **Analyse descriptive:** Dresser un portrait de la situation observée ou étudiée, suite à une simple compilation des données obtenues. Ex: dresser les caractéristiques d'un parcours, d'un profil, d'un groupe, etc.
- **Analyse explicative:** Argumenter une prise de décision en fonction de la mise à jour de liens causaux entre variables. Ex: lien entre l'existence d'un dispositif et un changement de comportement ou de performance
- **Analyse compréhensive:** Etudier des rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des acteurs. Ex: Prendre en compte l'implication des sujets dans un projet éducatif ou les choix opérés en matière de stratégie curriculaire pour expliquer telle réussite ou tel échec

L'évaluation objectiviste : la plus pratiquée

Objectif: « Vérifier que le « produit formation » a donné satisfaction et tenu ses promesses en matière d'apprentissage. »

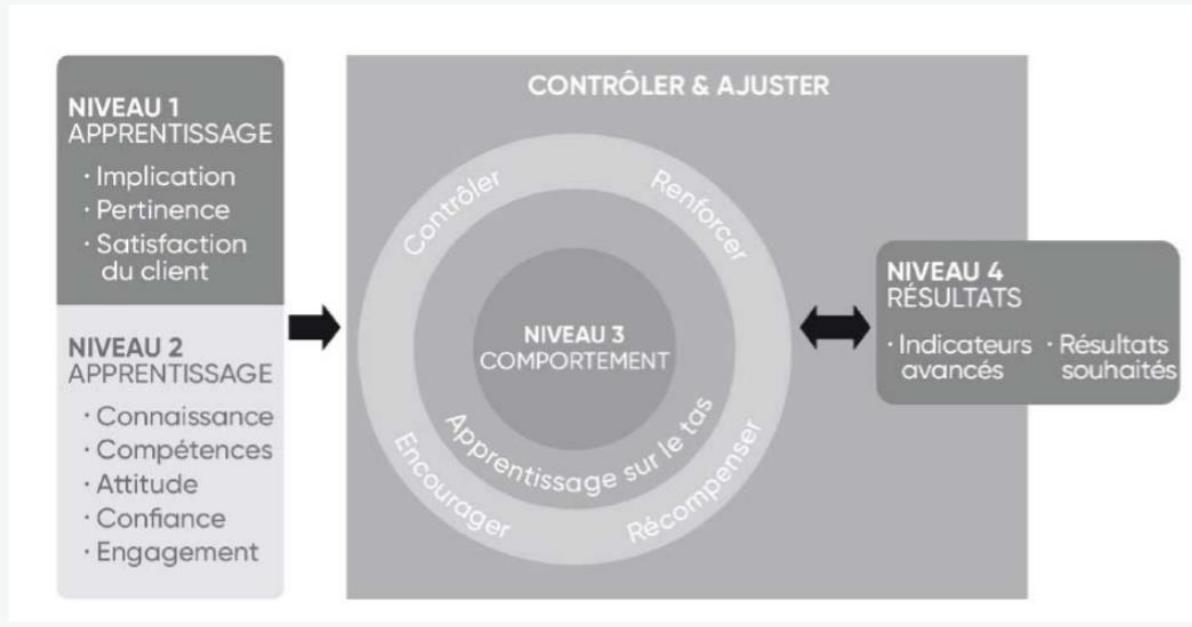
Concepts clés:

- **Efficacité**: questionner la capacité de la formation à atteindre les objectifs fixés et à obtenir les résultats recherchés, i.e. **impact** pour l'apprenant et l'entreprise
- **Efficiency**: questionner le rapport investissement en ressources et résultats obtenus, i.e. **rendement et coûts**
- **Qualité**: comprise dans l'efficacité

Le modèle le plus courant

Figure 1

Le nouveau modèle de Kirkpatrick



Post-positivisme
Pragmatisme

Les 4 niveaux de Kirkpatrick

- Niveau 1 – **Réaction** : À quel point les participants trouvent la formation satisfaisante, impliquante et pertinente par rapport à leur travail.
- Niveau 2 – **Apprentissage** : À quel point les participants acquièrent les connaissances, les compétences, l'attitude, la confiance et l'engagement attendus du fait de leur participation à la formation.
- Niveau 3 – **Comportement** : À quel point les participants appliquent ce qu'ils ont appris pendant la formation lorsqu'ils sont de retour au travail.
- Niveau 4 – **Résultats** : À quel point les résultats visés sont atteints à la suite de la formation, et du programme de soutien et de responsabilisation

Niveau 1: bonnes pratiques

- Donner des instructions claires pour compléter le questionnaire
- Formuler des questions courtes, précises et non ambiguës
- Limiter au maximum la taille du questionnaire
- Construire le questionnaire de manière à pouvoir quantifier la réaction
- Poser uniquement des questions dont les réponses mènent à l'action
- Poser des questions centrées sur l'apprenant, pas sur le formateur
- Faire correspondre les questions ouvertes avec les questions fermées
- Créer des échelles de réponse comportant des numéros à intervalles réguliers et des mots à chaque extrémité
- Utiliser uniquement des échelles de réponse avec un nombre impair de choix
- Positionner correctement le plus petit nombre et le plus grand nombre
- Choisir des échelles de réponse cohérentes avec les questions
- Inclure au moins une question sur la pertinence de la formation
- Inclure au moins une question sur l'implication en formation

Niveau 2: bonnes pratiques

- Donner des instructions claires pour compléter le questionnaire
- Limiter au maximum la taille du questionnaire
- Créer des questions qui testent également la compréhension
- Le cas échéant, utiliser les évaluations pour renforcer les connaissances
- Grouper les questions par thème ou concept pour la notation
- Bien distinguer les apprenants qui ont vraiment appris de ceux qui n'ont pas appris
- Éviter les questions composées qui attendent plus qu'une simple réponse
- Ne pas tester les apprenants sur des concepts ou des contenus non abordés en formation
- Formuler les questions en cohérence avec les objectifs de la formation
- Permettre aux apprenants d'utiliser des aides durant l'évaluation, s'ils peuvent utiliser celles-ci quand ils effectuent leur travail
- Éviter les questions qui contiennent des informations triviales

Niveau 3: bonnes pratiques (1)

Conception de l'évaluation

- Le questionnaire d'évaluation employé respecte les neuf bonnes pratiques en la matière
- Les objectifs de formation utilisés sont concrets, formulés de façon à être observables ou mesurables en situation de travail (par ex. avec des verbes d'action)
- Le questionnaire d'évaluation est envoyé aux apprenants ou aux managers au plus tard trois mois après la fin de la formation (« à froid »), quitte à répéter la mesure ultérieurement pour s'assurer que les comportements sont mis en œuvre durablement (par ex. six mois après)
- Un protocole d'évaluation plus complexe (« avant-après » + mesures répétées dans le temps) est mis en œuvre pour un nombre limité de formations aux enjeux stratégiques
- La coévaluation apprenant-manager est privilégiée, chacun recevant un questionnaire « miroir » de l'autre.
- Les courriels envoyés aux apprenants ou aux managers en accompagnement du questionnaire précisent :
 - les objectifs de l'évaluation (finalités, intérêt pour l'organisation)
 - les destinataires des résultats
 - l'utilisation qui sera faite des réponses
 - les règles d'anonymat ou de confidentialité des réponses (le cas échéant)
 - l'estimation du temps de réponse nécessaire
- Des relances automatiques sont prévues et programmées à échéances régulières (par ex. J + 93, J + 95)
- Une alerte individuelle en cas de transfert des acquis insuffisant (par ex. inférieur à 60 sur 100) est paramétrée et son destinataire clairement identifié

Niveau 3: bonnes pratiques (2)

Communication en amont

- Les représentants du personnel sont informés des objectifs et du déroulement de cette évaluation
- Les apprenants sont informés des objectifs et du déroulement de cette évaluation (par ex. réunion de lancement, courriel, etc.)
- Les managers sont informés des objectifs et du déroulement de cette évaluation (par ex. réunion de lancement, courriel, etc.)

Niveau 3: bonnes pratiques (3)

Communication durant la phase de transfert des acquis

- Des signaux postformation sont transmis aux apprenants pour favoriser le renforcement et l'utilisation des acquis (par ex. rappel des objectifs de formation, exemples de bonnes pratiques, etc.)
- Des conseils de méthodes sont donnés aux managers pour les guider dans le soutien au transfert des acquis de la formation de leur(s) collaborateur(s) (par ex. organiser un entretien postformation)

Niveau 3: bonnes pratiques (4)

Communication en aval

- Les apprenants reçoivent un rapport individuel, leur permettant de comparer leurs réponses avec celles de leur manager
- Les managers reçoivent un rapport individuel, leur permettant de comparer leurs réponses avec celles de leur(s) collaborateur(s)

Niveau 4: bonnes pratiques (1)

Conception de l'évaluation

- Le responsable formation s'entretient avec les commanditaires (à l'origine de la demande de formation) afin de recueillir et de clarifier leurs attentes
- Le responsable formation questionne les commanditaires pour identifier ou confirmer les résultats souhaités à long terme, en lien direct avec la mission ou la raison d'être de l'organisation (ROE)
- Le responsable formation s'assure qu'il s'agit bien d'un besoin de formation et que, en conséquence, la formation est une solution pertinente pour répondre aux attentes
- Le responsable formation s'assure que les moyens engagés sont suffisants pour répondre à ces mêmes attentes (budget, temps, ressources humaines, etc.)
- Le responsable formation identifie avec les commanditaires les actions complémentaires à mener avant le lancement du projet ou en parallèle de celui-ci. Il peut s'agir de problèmes à régler en amont du projet car pouvant nuire à son bon déroulement
- Ces actions complémentaires à la formation sont, le cas échéant, planifiées ou mises en œuvre avec les responsables concernés, avec le soutien des commanditaires
- Le responsable formation identifie avec les commanditaires les indicateurs avancés qui permettront de vérifier les impacts à court terme sur les résultats de l'organisation
- Le responsable formation s'assure que les commanditaires disposent de données alimentant ces indicateurs ou, dans le cas contraire, contacte les personnes détentrices pour les intégrer au processus d'évaluation
- Le responsable formation envisage avec les commanditaires des leviers requis et discute de leur implication dans la mise en œuvre de ces derniers
- Le responsable formation revient vers les commanditaires pour leur présenter un plan d'évaluation détaillant les niveaux 3 et 4. Une fois validé, le travail sur la formation en tant que telle peut débuter (niveaux 1 et 2)
- Le responsable formation informe les commanditaires que les résultats seront présentés au cours d'une réunion durant laquelle ils estimeront si leurs attentes ont été satisfaites. Idéalement, ils prennent date, de façon à fixer une échéance et à rendre l'engagement de chacun un peu plus tangible
- Le responsable formation demande aux commanditaires la tenue d'un point mensuel (a minima) au cours duquel il leur présentera les résultats au fil de l'eau

Niveau 4: bonnes pratiques (2)

Suivi des résultats

- Les données sont collectées à plusieurs reprises (avant, pendant et après la formation) afin de pouvoir étudier précisément l'évolution des résultats
- Les données sont collectées sur une période suffisamment longue afin que les résultats soient visibles
- Un point mensuel est organisé au cours duquel le responsable formation présente les résultats aux commanditaires (niveaux 3 et 4) et suggère des actions correctives pour les améliorer
- Ces actions correctives sont, le cas échéant, planifiées ou mises en œuvre avec les responsables concernés, avec le soutien des commanditaires
- Si besoin, le tableau de bord de suivi des résultats est amélioré afin de disposer des données nécessaires (par ex. ajout d'indicateurs avancés)

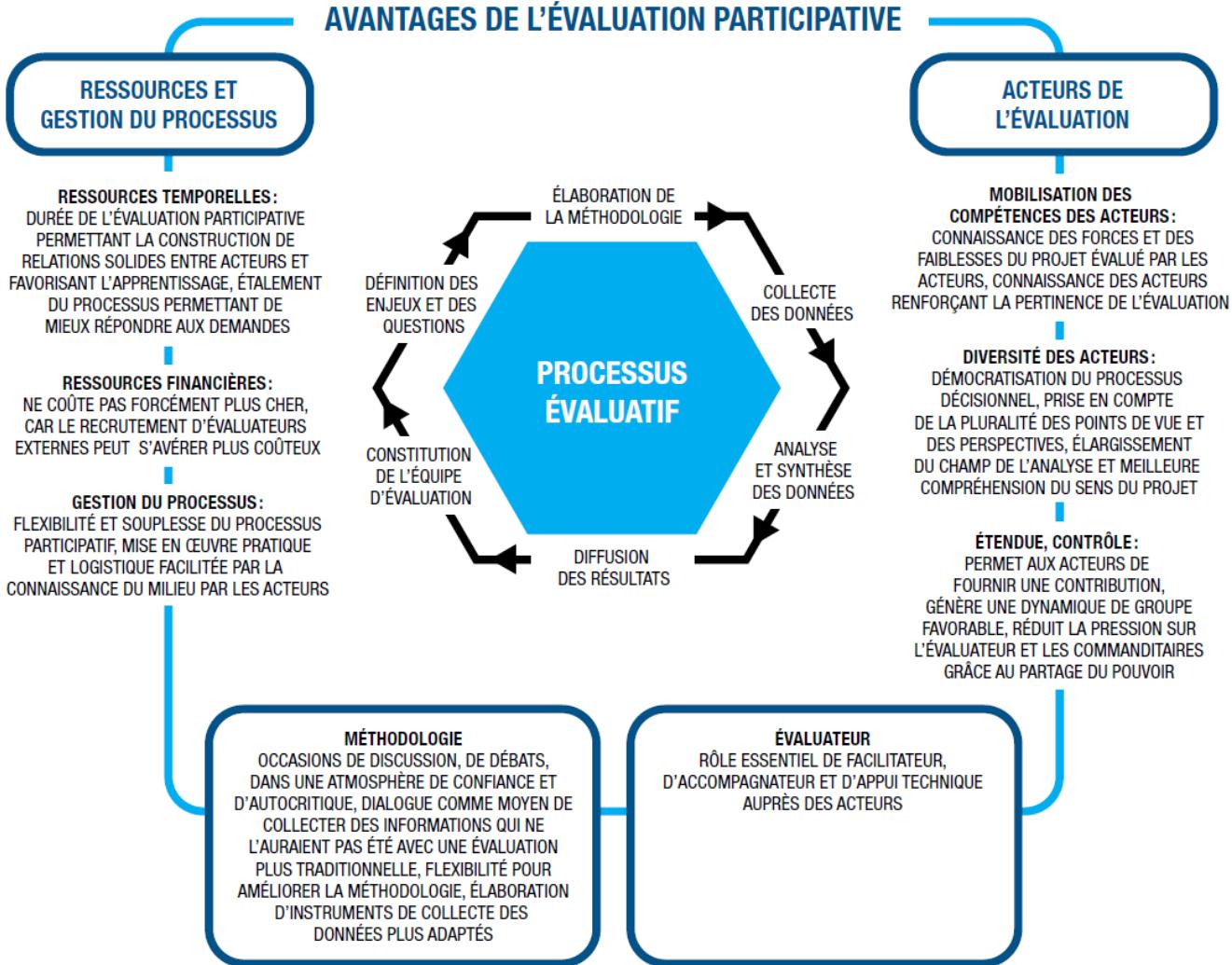
Niveau 4: bonnes pratiques (3)

Exploitation et utilisation des résultats

- Une réunion-bilan est organisée, au plus tard six à douze mois après la fin de la formation, pour présenter les résultats aux commanditaires. Des indicateurs quantitatifs et qualitatifs (par ex. témoignages) sont exposés et la contribution des différents acteurs du projet aux résultats est soulignée
- Les commanditaires se prononcent sur les résultats et estiment si leurs attentes ont été satisfaites
- Un rapport d'évaluation synthétique est transmis à l'ensemble des acteurs impliqués pour leur montrer que les résultats sont utiles et utilisés (par ex. indicateurs quantitatifs et qualitatifs, commentaires des commanditaires suite à la présentation, actions envisagées, etc.)

Modèle participatif

de 4^{ème} et 5^{ème} génération (1)



Modèle participatif

de 4^{ème} et 5^{ème} génération (2)

DIFFICULTÉS DE L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE

RESSOURCES ET GESTION DU PROCESSUS

CONTRAINTE TEMPORALES:
DISPONIBILITÉ DES ACTEURS,
ÉTALEMENT DU PROCESSUS,
ÉVALUATION RALENTIE PAR LES
CONFLITS ENTRE LES ACTEURS

CONTRAINTE FINANCIÈRES:
REQUIERT PLUS DE RESSOURCES,
PLUS COÛTEUX QU'UNE ÉVALUATION
CLASSIQUE

GESTION DU PROCESSUS:
ROULEMENT DU PERSONNEL,
CHARGE DE TRAVAIL, MANQUE DE
RESSOURCES HUMAINES DISPONIBLES

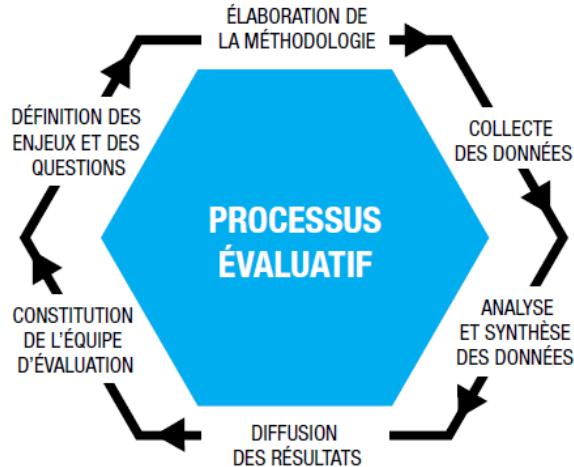
CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES:
OBJECTIVITÉ DE L'ÉVALUATEUR
CRITIQUÉE, DÉSÉQUILIBRE DES
POUVOIRS ENTRE LES ACTEURS

ACTEURS DE L'ÉVALUATION

MOBILISATION DES COMPÉTENCES DES ACTEURS:
MANQUE DE COMPÉTENCES
EN ÉVALUATION (OU DIFFÉRENCES
DE COMPÉTENCES ENTRE LES ACTEURS)
ET SUR LES MÉTHODES PARTICIPATIVES

DIVERSITÉ DES ACTEURS:
DIFFICULTÉ DE SÉLECTION ET DE
MOBILISATION DES ACTEURS, DIFFICULTÉS
PRATIQUES DE GESTION DE LA
DIVERSITÉ, ABSENCE DES ACTEURS CLÉS
POUVAIT DÉSÉQUILIBRER LA
RÉPRÉSENTATIVITÉ DES ACTEURS

ÉTENDUE ET CONTRÔLE DU PROCESSUS:
PARTAGE INSUFFISANT DU CONTRÔLE ENTRE
LES ACTEURS (EXISTENCE DE RELATIONS DE
POUVOIR DÉSÉQUILIBRÉES), EXERCICE
DE FAUSSE DÉMOCRATIE SI POSSÉDÉE
D'EXPRESSION DES DIFFÉRENTS
GROUPES NON ASSURÉE



MÉTHODOLOGIE

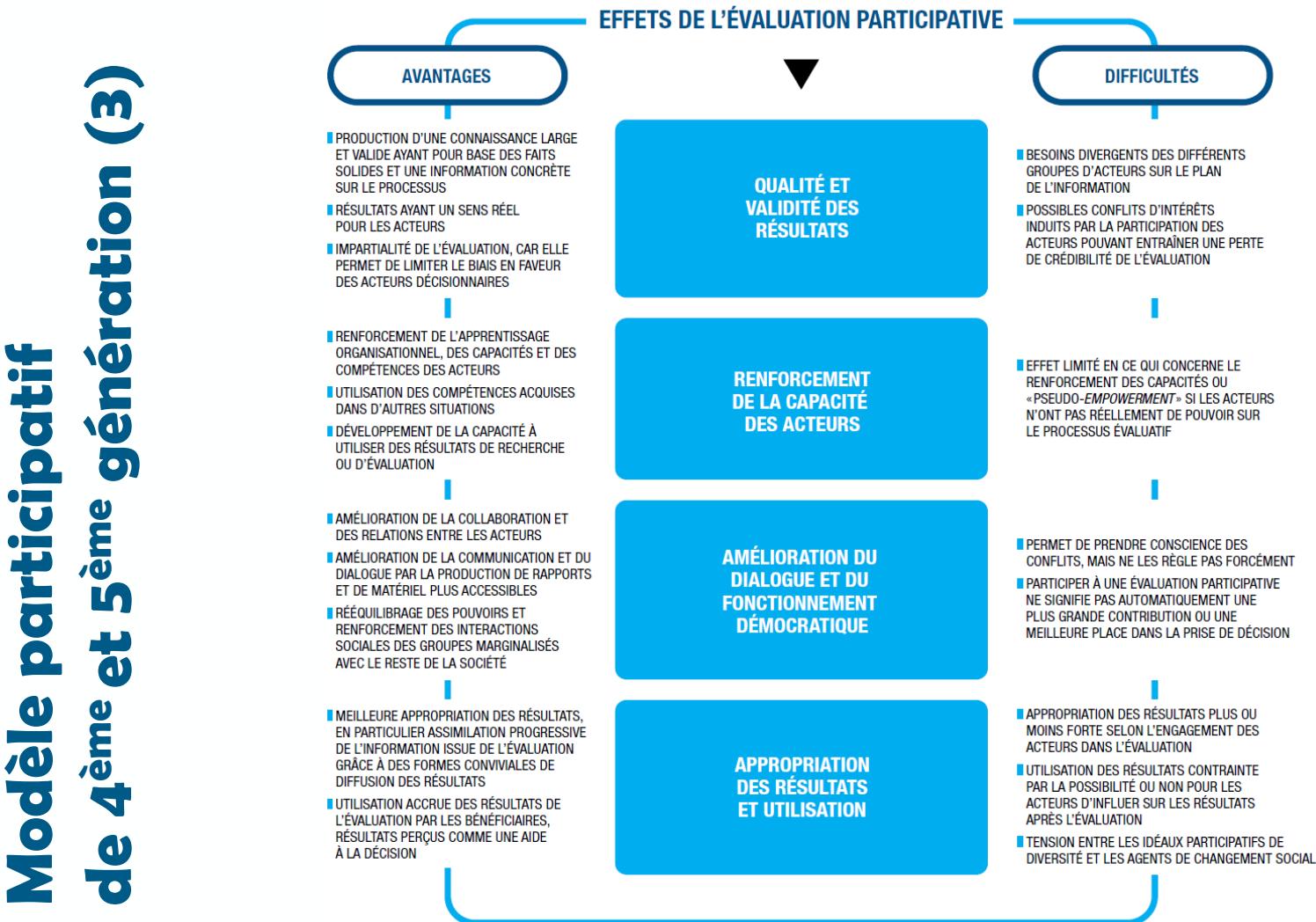
DÉBAT RÉCURRENT QUALITATIF VERSUS
QUANTITATIF, DISCUSSION SUR LES VALEURS
MASQUÉE PAR LE DÉBAT SUR LES MÉTHODES,
DIFFICULTÉS D'ADAPTATION DE L'ÉVALUATEUR
AUX ACTEURS, EXCLUSION DES PLUS FAIBLES
SI TECHNICITÉ TROP ÉLEVÉE, MOINS DE RIGUEUR
ET QUALITÉ TECHNIQUE INFÉRIEURE

ÉVALUATEUR

RELATIONS ÉVALUATEURS-ACTEURS FIGÉES
DANS UNE VISION PRÉÉTABLIE TRADITIONNELLE,
DIFFICULTÉ À GÉRER L'INTERACTION ENTRE
DES ACTEURS DIVERSIFIÉS, À JOUER UN
RÔLE CONSTRUCTIF DANS LE PROCESSUS
POUR FAVORISER LE CHANGEMENT

Modèle participatif

de 4^{ème} et 5^{ème} génération (3)



Effets d'une évaluation participative (1)

Effets identifiés	Description succincte
a. Conception of use <i>Conception d'usage</i>	L'évaluation n'est pas qu'une simple aide à la décision, mais contribue à légitimer les résultats et à faire apprécier ses résultats.
b. Linkage on the use of research <i>Administration de la preuve</i>	Le processus collaboratif permet une meilleure administration de la preuve, davantage de liens sont tissés entre les décideurs et les chercheurs.
c. Linkage on the use of disseminated and other knowledge <i>Effet d'apprentissage induit par la découverte de nouveaux savoirs</i>	Effet d'apprentissage induit par le fait que les acteurs parties prenantes (notamment les enseignants) sont tirés hors de leur zone de confort. Les auteurs constatent que suite à leur participation, ces derniers s'intéressent davantage aux savoirs théoriques, et ont une influence sur la motivation des élèves (*increase engagement*).
d. Training in research <i>Formation en utilisation de la recherche en évaluation</i>	Plus de volonté des parties prenantes de développer leurs savoir-faire, volonté d'utiliser davantage les travaux de la recherche (peu d'études le confirment).
e. School - university partnerships <i>Partenariat école-université</i>	Les partenariats sont de meilleure qualité, mieux organisés, avec un meilleur système de gouvernance et des instances qui permettent la participation de tous les professionnels de l'organisation.
f. Internal evaluation <i>Evaluation interne</i>	Meilleure acceptation des procédures de contrôle ou d'audits, vues comme des démarches constructives et positives.

Effets d'une évaluation participative (2)

- Apprentissage, compréhension et diffusion de bonnes pratiques
- Import et traduction d'idées nouvelles en phase avec les besoins locaux
- Préservation de modèles d'éducations locaux, lutte contre l'internationalisation et l'uniformisation des systèmes

Valeurs de tolérance, de respect et de dialogue => produire un sens commun et des connaissances utiles pour l'amélioration du système d'éducation

«Modèle adapté pour l'évaluation de politiques publiques éducatives dans les pays en voie de développement»

Conditions de production d'effets (1)

Effet ou condition identifiée	Acteur concerné	Auteur(s)
Lancer l'évaluation avec une intention de réajustement ou de réorientation de l'intervention	Autorité publique commanditaire	Lorna M. Earl & J. Bradley Cousins (1992)
Prévoir les modalités de diffusion, appropriation et capitalisation des résultats dès le début	Autorité publique commanditaire	Lorna M. Earl & J. Bradley Cousins (1992)
Allouer du temps et des ressources suffisants à l'évaluation	Autorité publique commanditaire	Lorna M. Earl & J. Bradley Cousins (1992)
Impliquer des participants familiers de l'objet évalué, motivés et non contraints	Participants	Lorna M. Earl & J. Bradley Cousins (1992)
Évaluateurs disponibles, accessibles et disposant de moyens suffisants	Évaluateurs	Lorna M. Earl & J. Bradley Cousins (1992)

Cotton & Lacouette-Fougère, 2022, p. 31

Conditions de production d'effets (2)

Effet ou condition identifiée	Acteur concerné	Auteur(s)
Mobiliser des compétences pédagogiques et de sensibilité aux processus d'apprentissage	Évaluateurs	Lorna M. Earl & J. Bradley Cousins (1992)
Établir une relation évaluative de collaboration fondée sur une interdépendance positive	Tous les acteurs	Lucie Mottier Lopez (2013), Gérard Figari (2012)
Produire ensemble le sens de l'évaluation via un engagement mutuel	Évaluateurs et participants	Lucie Mottier Lopez (2013), E. Wenger (1998)
S'inscrire dans une entreprise commune incluant la redéfinition des conditions d'évaluation	Évaluateurs et participants	Lucie Mottier Lopez (2013), E. Wenger (1998)
Construire un répertoire partagé (langage, outils, symboles, routines)	Évaluateurs et participants	Lucie Mottier Lopez (2013), E. Wenger (1998)
Mobiliser une démarche robuste avec référentiel de jugement (critères et indicateurs)	Évaluateurs	Lucie Mottier Lopez (2013), Figari & Tourmen (2014)

Cotton & Lacouette-Fougère, 2022, p. 31

Hybridation de modèles non linéaire

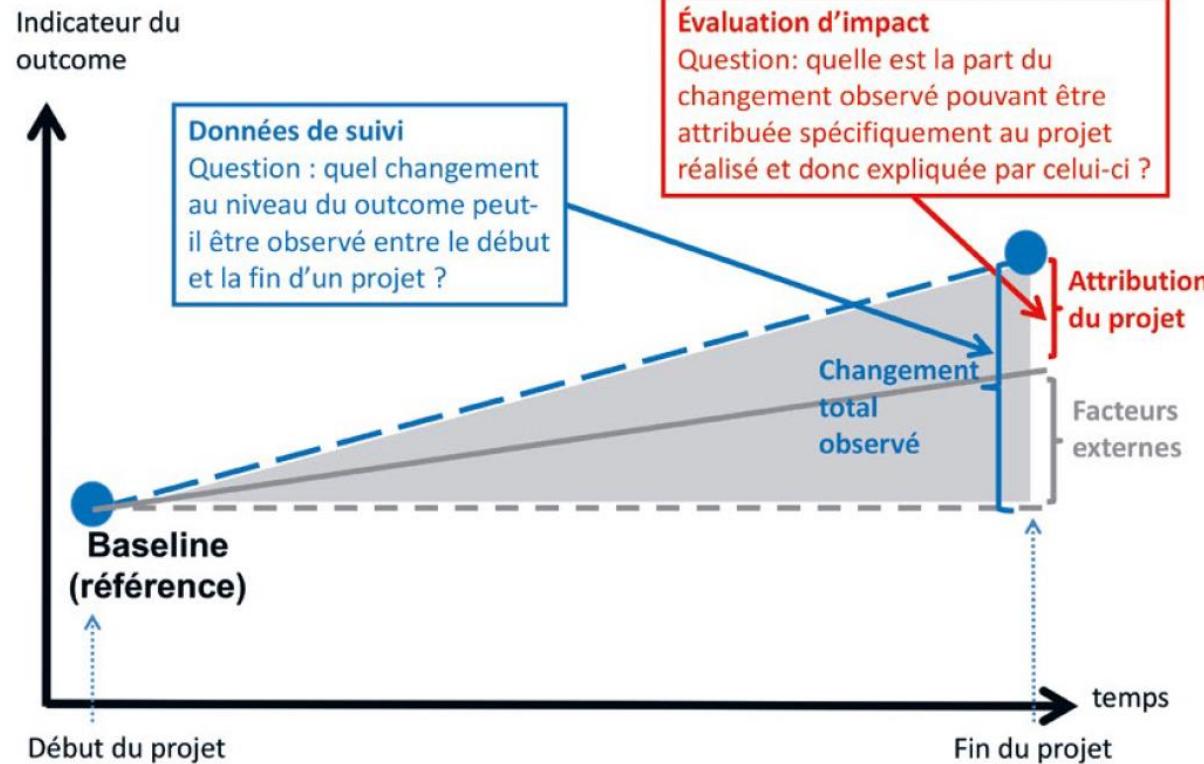
Souvent les évaluations sont constituées d'une hybridation de paradigmes et de modélisations

L'évaluation participative reste plus isolée au détriment de «Dans une perspective plus internationale, le domaine de l'éducation n'est par ailleurs pas épargné par la diffusion des principes du *New Public Management* : impératif de reddition de comptes, gouvernance par la performance et généralisation des indicateurs quantitatifs de résultats.» (Cotton & Lacouète p.30)

Pour des études de cas d'évaluation participative, voir Cotton & Lacouète, 2022, p. 30

New Public Management (années 1980): gérer le service public avec des méthodes du privé https://fr.wikipedia.org/wiki/Nouvelle_gestion_publique

L'évaluation d'impact... encore une autre forme!



DDC-Nadel, 2017

Activité d'évaluation de la formation EduNumCT

- Individuellement, vous remplissez le questionnaire d'évaluation de la formation, accessible depuis:
<https://tecfa.unige.ch/perso/class/2024/EduNumCT/Mod3/UE2/08-EvalEduNumCT.docx>
- Avec un esprit critique, vous notez bien tous vos commentaires
- Discussion commune post-formation

Références

- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. In *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 181-194). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0181>
- Baron, G., & Monnier, E. (2003). Une approche pluraliste et participative : Coproduire l'évaluation avec la société civile. *Informations sociales* 110. https://www.sfe-asso.fr/wp-content/uploads/2024/08/Baron_Monnier_2003.pdf
- Cotton, P., & Lacouette-Fougère, C. (2022). *L'évaluation participative des politiques d'éducation : enseignements de la littérature*. Cnesco-Cnam. <https://hal.science/hal-04994528/document>
- DDC-NADEL. (2017). *Qu'est-ce qu'une évaluation d'impact?* https://www.eda.admin.ch/dam/deza/fr/documents/resultate-wirkung/impaktevaluationen_FR.pdf
- de Sousa Santos, B. (2016). *Epistémologies du Sud : mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014a). Chapitre 2. Des cultures de l'évaluation ? In *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (pp. 33-37). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773-page-33?lang=fr>
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014b). Chapitre 3. Des définitions de l'évaluation. In *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (pp. 39-47). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773-page-39?lang=fr>
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014c). Chapitre 7. Méthodologie d'évaluation par la référentialisation. In *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (pp. 71-103). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773-page-71?lang=fr>
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014d). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Jacobs, S., & Ouvrard, L. (2009a). *Comprendre et entreprendre une évaluation participative : guide de synthèse*. <https://www.tamarackcommunity.ca/hubfs/Evaluation%20participative%20defis%20et%20opportunities.pdf?hsLang=en>
- Jacobs, S., & Ouvrard, L. (2009b). *L'évaluation participative avantages et difficultés d'une pratique innovante*. PerfEval. <https://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/uploads/Cahiers%20recherche/Cahier%20performance%2001.pdf>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology*. Sage.
- Pottiez, J. *L'évaluation de la formation. Pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations* (Vol. 3). Dunod. <https://shs.cairn.info/l-evaluation-de-la-formation--9782100862382?lang=fr>

Merci pour votre attention!
Discussion

