

L'ÉVALUATION A L'ÉPREUVE D'UN DISPOSITIF D'ACADEMISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Nicole Rege Colet

Département Formation & Apprentissage, SUPSI
Piazza San Francesco, 19
CH-6600 Locarno
Suisse
nicole.rege-colet@supsi.ch

Mots-clés : académisation, assurance qualité, évaluation, développement institutionnel, politique évaluative

Résumé. La haute école pédagogique du Tessin vient d'intégrer l'université des sciences appliquées, la SUPSI, pour devenir le cinquième département dédié à la formation des enseignants. Ce mouvement vers une structure universitaire correspond à un besoin de professionnaliser la formation des enseignants selon l'agenda politique de l'enseignement supérieur en Suisse. L'académisation vise à développer une offre de formation de haut niveau et à renforcer la recherche en éducation. Or, le passage à l'université a suscité un changement de paradigme et a ouvert la voie à de multiples chantiers pour répondre au cahier des charges d'une haute école. Le nouveau département est ainsi appelé à revoir en profondeur son offre de formation, ses enseignements et son modèle pédagogique. La présente communication examine comment l'institution en changement utilise les dispositifs d'évaluation de la formation et de l'enseignement pour guider le changement paradigmatique. Il s'agira plus particulièrement de comprendre si les démarches évaluatives peuvent être des leviers de développement et soutenir l'organisation apprenante ou si, au contraire, elles donnent l'illusion d'être dans le changement sans véritablement le susciter.

1. Introduction

Les démarches qualité et les politiques évaluatives se sont multipliées au cours des dernières dix années dans l'enseignement universitaire (Bedin, 2009). La montée en puissance de l'assurance qualité tient à des modifications importantes sur le plan politique, économique et pédagogique (Lanarès, 2010) en lien avec le développement de la formation universitaire, la construction de l'espace européen de l'enseignement universitaire et l'établissement de normes pour renforcer les procédures qualité (ENQA, 2005). Le processus de Bologne, dont le sixième objectif vise une plus forte coopération en matière d'évaluation de la qualité, a permis de travailler sur le principe de « *accountability* » qui veut que les universités rendent des comptes sur la qualité de leurs prestations, recherche et enseignement compris, et sur l'amélioration des services publics. Le principe de subsidiarité qui postule que les universités doivent développer elles-mêmes des systèmes internes d'assurance qualité pour attester de leur développement académique et organisationnel a donné lieu à un foisonnement d'expériences, de projets pilotes et de comptes rendus qui témoignent de ce mouvement vers la qualité (EUA, 2006). Cette contribution est certes un témoignage de plus dans cet archipel d'études de cas, mais elle propose un examen critique sur l'émergence d'une politique évaluative au cœur d'un processus d'académisation.

L'analyse épouse clairement une perspective de type développement organisationnel et, ce faisant, s'appuie sur une analyse de pratique. Elle examine plus précisément les interactions entre politiques éducatives, politiques évaluatives et développement institutionnel dans un contexte

marqué par la volonté de tertiariser la formation des enseignants. Tout parcours de développement institutionnel et *a fortiori* toute démarche d'académisation comprend sa part de zones d'ombre et ses points aveugles. Parmi ces derniers, le positionnement des dispositifs d'évaluation mérite une attention toute particulière. En effet, comme nous avons pu le relever ailleurs (Rege Colet, 2009), certaines démarches, et plus précisément l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, peuvent se transformer en un arbre qui cache la forêt. La multiplication des pratiques évaluatives et l'administration de questionnaires à tous vents peuvent donner l'illusion d'être entré de plein pied dans l'ère de l'assurance qualité. Or, un examen plus critique des outils et surtout des politiques éducatives censées les soutenir met souvent en évidence l'inadéquation des dispositifs et surtout leur absence de fondements et d'orientation stratégique (Romainville & Coggi, 2009). La problématique des points aveugles dans l'évaluation nous tient à cœur et nous souhaitons contribuer - et c'est le cas de le dire - à éclairer la problématique de la pertinence des dispositifs d'évaluation appelés à contribuer à l'amélioration continue de la qualité de la formation et de l'enseignement.

Notre propos, ici, consistera à examiner la pertinence et l'adéquation des démarches qualité mises en place pour accompagner un dispositif d'académisation. Nous commencerons par préciser le contexte politique qui préside à la mise en place des hautes écoles pédagogiques en Suisse et l'objectif de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Nous présenterons ensuite notre modèle intégré de qualité qui privilégie une pluralité de démarches fondée sur la notion de culture qualité. Nous développerons ensuite notre cadre d'analyse suivi d'un compte rendu des expériences menées au sein du Département Formation et Apprentissage de la SUPSI.

2. Le contexte : la tertiarisation des institutions de formation des enseignants

Notre étude de cas est celle de la haute école pédagogique (HEP) du Tessin, le canton italoophone de la Suisse. Depuis 2008, cette institution, qui forme tous les enseignants du canton du Tessin, est engagée dans un processus d'académisation. D'un point de vue structurel, cela a conduit à son intégration au sein de la haute école spécialisée du Tessin, la *Scuola universitaria professionale de la Svizzera Italiana* (SUPSI). La transition, entérinée par les autorités politiques, a eu lieu en septembre 2009 et l'ancienne école pédagogique est devenue le cinquième département, Département de Formation et Apprentissage (DFA), de la SUPSI. Ce mouvement vers une structure universitaire correspond à un besoin de professionnaliser la formation des enseignants. Depuis le début des années 2000, en Suisse, toutes les institutions de formation des enseignants ont dû opérer une transformation structurelle et paradigmatique pour accéder au rang d'institution de niveau tertiaire. L'académisation répond à une volonté de développer une offre de formation de haut niveau et de renforcer la recherche en éducation. Ce choix d'ordre politique s'inscrit dans une démarche plus générale liée à la construction du paysage universitaire suisse (CDIP, 2010).

Le cadre politique en Suisse, qui sera bientôt consigné, espérons-le, dans une nouvelle loi fédérale - la Loi d'aide aux hautes écoles (LAHE) - définit un système d'enseignement supérieur composé de trois types d'institutions : 1) les universités de recherche ; 2) les hautes écoles spécialisées (HES) et 3) les hautes écoles pédagogiques (HEP). Les HES existent maintenant en Suisse depuis 13 ans et ont pour vocation de fournir une formation professionnelle de niveau tertiaire et de développer la recherche appliquée en partenariat avec les universités. Dès leurs débuts, elles ont eu un succès important puisqu'elles proposent une alternative stimulante aux traditionnelles voies de la formation académique. Indiscutablement, elles ont contribué à enrichir l'offre de formation au niveau tertiaire et à la rendre plus attractive, voire compétitive. Or, leur mise en place n'a pas été sans difficultés. Afin de pouvoir faire leur place à côté des traditionnelles universités de recherche, dont la plupart sont vieilles de 450 ans, les HES ont dû se soumettre à un travail rigoureux de planification stratégique et de légitimation de manière à obtenir leur reconnaissance académique auprès des autorités politiques (CUS, 2006). Elles ont notamment fait l'objet de procédures d'accréditation exigeantes et elles ont dû engager de nombreuses démarches évaluatives pour conquérir leur statut de haute école de niveau tertiaire. Il est désormais admis que, au cours des dix

dernières années, les HES ont subi des pressions importantes qui n'ont pas été adressées avec autant d'intensité et d'insistance auprès des universités. Les exigences ont porté sur la transparence, sur la nécessité de rendre des comptes (*accountability*) et sur l'employabilité. D'aucuns pensent que ces pressions ont largement participé à forger l'identité des HES et à les positionner au sein du nouveau paysage de l'enseignement supérieur (Lyon, 2010). Et d'autres d'ajouter que les universités de recherche, qui parfois vivent aujourd'hui des crises d'identité et de gouvernance, pourraient bénéficier d'une même approche appliquée avec autant de rigueur.

Les HEP se sont développées dans le sillon des HES. En Suisse, chaque canton dispose d'une forte autonomie et de nombreuses compétences en matière d'éducation et de formation. Il en résulte qu'il y a autant de systèmes éducatifs que de cantons. Parmi les prérogatives des cantons, il y a bien sûr celle de former les enseignants et cette formation est confiée à des établissements cantonaux. La mise en place du processus de Bologne de même que la volonté de construire un paysage universitaire suisse a permis de baliser le chemin vers une plus grande harmonisation et une plus forte concertation entre cantons. C'est dans ce contexte que les anciennes écoles normales (chargées de la formation des enseignants du primaire) et les anciens séminaires pour l'enseignement secondaire se sont réunis pour former les HEP et dispenser une formation professionnelle de niveau universitaire pour les enseignants de tous les ordres d'enseignement et développer la recherche appliquée dans le domaine de l'éducation.

Les HES et les HEP se distinguent des universités de recherche de par leurs missions focalisées sur la formation professionnelle et la recherche appliquée. L'académisation de la formation professionnelle à travers la création des HES et HEP a mis en évidence l'importance de disposer de politiques et de procédures d'évaluation pour soutenir et piloter la croissance institutionnelle et l'acquisition du nouveau statut académique. Or, le déploiement des politiques évaluatives peut être perçu comme une pâle imitation de la culture académique. C'est du moins la position d'une certaine pensée critique. En d'autres mots, il y a des interlocuteurs qui pensent que les pratiques évaluatives sont des composantes incontournables de la réalité universitaire et qu'elles font désormais partie de l'habitus académique. Si tel est le cas, il suffirait de répliquer certaines procédures, comme l'évaluation des enseignements par les étudiants, pour se mettre au même niveau que les universités. Or, c'est ignorer que les universités ont souvent encore beaucoup à faire pour déployer un système qualité intégré et pertinent (EUA, 2006). Et le paradoxe voudrait que les hautes écoles professionnelles soient plus avancées dans la mise en œuvre de leur concept qualité et leurs procédures spécifiques. En résumé, les dispositifs d'évaluation ne permettent pas, à eux tout seul, de prétendre au statut académique, mais sont à considérer comme un instrument à fort potentiel dans le cadre d'un processus d'académisation. C'est du moins le postulat que nous soutiendrons.

3. Vers une approche intégrée de la qualité

L'assurance qualité demeure toujours en développement au sein de l'enseignement supérieur d'où une multiplication de termes pour évoquer différentes pratiques évaluatives. Si les termes génériques de « démarches qualité » ou « mesures qualité » sont couramment utilisés pour toutes les procédures qui visent à documenter et promouvoir la qualité des activités d'enseignement et de formation, d'autres notions gagnent du terrain comme l'accréditation, la culture qualité, les systèmes d'assurance qualité interne et externe.

Le concept de qualité dans l'enseignement supérieur s'articule autour de quatre approches chacune impliquant différents types de mesure (Van Damme, 2003) : 1) La mesure de l'excellence ; 2) la mesure de la cohérence entre les moyens et les objectifs (*fitness for purpose*) ; 3) la mesure de la présence des critères minimaux ou la conformité aux standards ; 4) la mesure de la satisfaction du client.

L'assurance qualité se réfère aux processus qui visent à évaluer, suivre, piloter, maintenir ou améliorer la qualité des programmes de formation ou des institutions de l'enseignement supérieur.

Ils ont essentiellement une fonction régulatrice au service du pilotage institutionnel. Selon l'approche basée sur le principe du *fitness for purpose*, l'assurance qualité se définit comme la mise en correspondance des prestations observées d'un dispositif de formation, d'un cycle d'études, ou d'une institution avec ses objectifs déclarés en matière d'enseignement et/ou de recherche. Il s'agit d'identifier dans quelle mesure ces objectifs sont atteints et de proposer des mesures d'amélioration en conséquence. C'est ce processus de mesures, d'observation et de réflexion que l'on nomme évaluation : il a un caractère formatif et n'implique pas de sanctions.

Le système d'assurance qualité interne désigne les procédures et pratiques internes à une institution pour documenter et améliorer la qualité de ses processus. Le système d'assurance qualité externe correspond aux procédures extra ou supra-institutionnelles confiées, le plus souvent, aux organes nationaux indépendants. Finalement, l'accréditation, est une forme particulière d'assurance qualité qui consiste à certifier, selon une procédure formelle, qu'un programme ou une institution répond à des critères pré-établis par une autorité politique ou scientifique.

Conformément au principe de subsidiarité, la responsabilité de la mise en place des démarches et mesures qualité revient en premier lieu aux institutions universitaires et à leurs organes de direction. Ceux-ci ont à développer des procédures adéquates pour évaluer différentes facettes de leurs prestations comme la qualité des cours, des dispositifs de formation et des programmes, la qualité de la recherche et des services, la gouvernance et la stratégie à moyen et long terme, dont la capacité de prendre et mettre en œuvre des décisions. L'évaluation de la qualité est l'affaire de toute la communauté académique : étudiants, formateurs, chercheurs, personnel administratif et technique, personnel dirigeant. Une évaluation portée par un véritable débat public sera d'autant plus reconnue comme valide et susceptible de déboucher sur des mesures concrètes largement acceptées. De plus, elle doit être fondée sur des outils robustes, valides et sensibles à la complexité des enjeux institutionnels.

Si l'évaluation reste le mécanisme privilégié pour mesurer les dimensions de la qualité soumises à examen, on observe une progression dans la manière de la concevoir et de l'organiser. En effet, on est passé d'une évaluation centrée sur des petites unités de formation à une évaluation orientée vers des dispositifs de formation complexe. La méthode autrefois basée sur l'évaluation interne fait de plus en plus appel à l'évaluation externe. Cette dernière approche, appelée aussi *peer review*, est d'ailleurs considérée comme la forme d'évaluation la plus adéquate et la plus proche de la culture académique car elle est utilisée dans différentes procédures d'évaluation de la recherche (requête de fonds, publications, nomination professorale). Si les premières mesures qualité servaient aux micro-régulations de la pratique enseignante, elles se positionnent aujourd'hui en instrument de pilotage institutionnel. Et, finalement, l'évaluation a quitté les sphères privées de l'enseignant et de sa pratique professionnelle pour devenir un enjeu de développement institutionnel et un objet de gestion collective.

L'inventaire ci-dessus des procédures d'assurance qualité témoigne de la diversité des pratiques et des changements intervenus au cours des dernières années. En découle le risque d'un éparpillement, voire d'une confusion au moment de mettre en place les pratiques. Si les démarches qualité dans l'enseignement supérieur sont devenues une nécessité, les critiques ne manquent pas pour questionner les procédures et l'efficacité de leur impact sur la qualité de l'enseignement et de la formation. C'est dans ce contexte qu'est née la notion de culture qualité qui propose de mettre la qualité au cœur du processus et de considérer qu'elle est une valeur partagée qui relève d'une responsabilité collective (Lanarès, 2009). En d'autres termes, la qualité n'est pas une propriété intrinsèque d'un enseignement ou d'une formation qu'il suffit de mesurer adéquatement. Bien au contraire, la qualité est le résultat d'une construction sociale et institutionnelle autour de valeurs partagées et reconnues par les membres de la communauté. Il n'existe pas un bon enseignement ou une bonne formation *per se*. C'est toujours le résultat d'une définition partagée et négociée par les personnes concernées.

L'approche par la culture qualité plaide pour une perspective intégrée des différentes facettes de l'évaluation et permet de contrecarrer les risques d'une bureaucratisation excessive. Elle rassemble dans un ensemble cohérent l'ensemble des procédures et mesures de la qualité pour leur donner un

sens par rapport à la stratégie générale de l'institution. Ainsi, l'évaluation et ses multiples mesures n'est plus une fin en soi, comme cela a souvent été le cas au début des démarches qualité, mais devient le moyen privilégié pour soutenir le développement de l'institution dans toutes ses missions (formation, recherche et services). La culture qualité s'apparente à la culture organisationnelle et suppose un travail d'identification des valeurs communes et de clarifications des principes et critères qui définissent les bonnes pratiques.

4. Le cadre d'analyse

Pour conduire notre étude de cas, nous avons décidé de nous référer au cadrage échafaudé par les organisateurs du symposium sur les points aveugles dans l'évaluation et aux axes de réflexion proposés. Le propos, rappelons-le, consiste à examiner comment le nouveau département DFA de la SUPSI met en place sa culture qualité et un dispositif d'évaluation pour accompagner le processus d'académisation. Pour ce faire, nous allons :

1. Décrire les éléments qui sont proposés à évaluation et les priorités qui se dégagent du dispositif d'évaluation en construction ;
2. Examiner les commandes de l'évaluation et rendre plus explicites les enjeux institutionnels et pédagogiques qui soutiennent les procédures ;
3. Clarifier les finalités de l'évaluation et vérifier le sens attribué et le sens construit par les différents acteurs. ;
4. Observer les voies de communication et plus précisément l'usage fait des résultats et leur valorisation ;
5. Etudier le discours rhétorique, soit les fondements théoriques et idéologiques qui président à l'élaboration du dispositif d'évaluation et à l'émergence de la culture qualité.

La méthode implique d'examiner les différents documents stratégiques produits comme la politique en matière d'assurance qualité du département et les principes et valeurs retenus. Nous allons étudier les procédures et outils mis en place au cours de l'année académique 2009-2010 qui correspond à la première année au sein de la SUPSI, comme les questionnaires, les sondages et enquêtes, et les indicateurs. Nous examinerons les données produites au cours de cette première année et leur exploitation par rapport au plan de développement stratégique du département. Nous chercherons à comprendre la place que prennent les différentes procédures au sein du dispositif d'académisation. A l'ouverture de son mandat, la direction du DFA a publié ses objectifs stratégiques pour 2010. Le plan stratégique annonce des changements et réformes importantes dans l'offre de formation avec la volonté d'innover un nouveau modèle pédagogique centré sur les étudiants et leurs besoins de formation professionnelle. Comme la direction a pris la décision d'utiliser les démarches qualité pour piloter son développement et ses réformes, on est en droit de s'attendre à voir un usage important des résultats d'évaluation dans la redéfinition de l'offre de formation et du modèle pédagogique.

5. Emergence du concept qualité du DFA, entre innovation et rupture

Lors de sa création, le nouveau département DFA est arrivé dans la SUPSI avec ses expériences en matière d'évaluation et d'assurance qualité et a dû s'adapter aux pratiques en cours au sein de la SUPSI. Deux cultures, liées à la typologie de haute école, se sont trouvées dès lors en dialogue. L'ancienne haute école pédagogique avait essentiellement développé l'évaluation de l'enseignement auprès des étudiants (EEE) et administrait régulièrement des questionnaires en fin de semestre basés sur les indices de satisfaction des étudiants. Les résultats étaient faiblement utilisés et avaient très peu d'impact autant sur les carrières des enseignants que sur l'offre de formation. La procédure semblait exister pour elle-même et ne se positionnait pas sur l'échelle proposée par Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer et Rochat (2010) qui proposent un continuum entre contrôle des prestations et soutien au développement professionnel.

En Suisse, pour être reconnues sur le plan national, les formations cantonales pour enseignants sont tenues de se soumettre à une procédure d'accréditation, dite la reconnaissance CDIP, basée sur une évaluation externe du programme. La reconnaissance donne accès aux titulaires du diplôme à la pratique enseignante dans les autres cantons et dans les pays ayant signé des accords bilatéraux avec la Suisse. Lors du passage à la SUPSI, la haute école pédagogique du Tessin avait obtenu la reconnaissance pour les cycles de formation du préscolaire, du primaire et du secondaire I. Elle avait donc expérimenté les procédures d'évaluation externe avec la préparation d'un dossier suivie de l'évaluation conduite par un groupe d'experts externe.

La SUPSI, quant à elle, avait été soumise aux procédures d'évaluation et d'accréditation mentionnées précédemment lors de la mise en place des HES en Suisse. Son modèle de référence et son approche de la qualité se situent clairement du côté de l'EFQM (*European Foundation of Quality Management*), un modèle développé dans le monde industriel et qui s'est facilement transposé aux écoles d'ingénieurs à l'origine des HES. Les critères de base du modèle EFQM comme le leadership, la politique et stratégie, le partenariat et les ressources ainsi que l'analyse des processus figurent en bonne place dans les pratiques évaluatives mises en place prioritairement orientées vers la mesure de la qualité des processus. La SUPSI présente un modèle mixte qui combine procédures centralisées et procédures décentralisées. Sur le plan central, on trouve l'évaluation de la qualité des procédures institutionnelles selon la philosophie EFQM et les exigences des autorités politiques, l'organe de référence au niveau national étant l'OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie) qui se charge de l'accréditation des formations. La SUPSI prépare également annuellement quelques indicateurs de performance sur le volet de l'enseignement qui sont demandés dans le cadre du contrat de prestations qui lie la SUPSI au canton.

L'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la formation est laissée à l'appréciation des différents départements de manière à ce qu'ils puissent développer leur propre culture qualité et dispositifs d'évaluation. Tous les départements ont mis en place l'EEE en adaptant les instruments, notamment les questionnaires, aux spécificités de la discipline et des publics estudiantins. La seule démarche pilotée au niveau central consiste en un suivi des diplômés SUPSI, une année et trois ans après l'obtention de leur diplôme. L'étude vise à comprendre l'employabilité des diplômés et leur insertion professionnelle.

Compte tenu de ce modèle mixte qui prévoit des approches transversales aux départements et des approches spécifiques, le nouveau département DFA ne s'est pas trouvé face à une incompatibilité entre ses anciennes pratiques et les nouvelles exigences institutionnelles. La direction s'est donc engagée à fournir les données pour les indicateurs de performance et à participer aux enquêtes de suivi des diplômés comme aux autres enquêtes internes sur la qualité des prestations et services internes. Restait à développer une politique interne pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Les expériences précédentes qui ont conclu à un usage modéré et à faible intentionnalité de l'EEE plaident pour un nouveau concept de la qualité et une refonte du dispositif d'évaluation.

La décision d'académiser la formation des enseignants impliquait un changement paradigmatique qui devait s'appliquer à toutes les dimensions de l'organisation institutionnelle : la gouvernance et la gestion, l'organisation structurelle et fonctionnelle, le développement professionnel de la communauté, les prestations usuelles dans le domaine de la recherche, de la formation et des services. D'emblée, la nouvelle direction a décidé de considérer les démarches qualité comme un instrument de pilotage et d'accompagnement des changements. Elle décida, dès lors, d'affirmer une nouvelle politique en matière de qualité et d'aligner le dispositif d'évaluation sur le plan de développement stratégique. En d'autres mots, l'évaluation devenait un moyen de développement et non plus un objectif en soi. Le leitmotiv était mettons en place une évaluation de la qualité de qualité et qui remplit bien les fonctions requises.

Dès son entrée en fonction, la direction DFA a élaboré un document de référence intitulé *Concept Qualité DFA* (Direzione DFA, 2010). Le modèle de culture qualité adopté souscrit aux recommandations promulguées par l'ENQA (2005) et ses standards, les ESG (*European Standard and Guidelines*), qui font désormais référence dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. La direction s'est appuyée sur les travaux menés par l'EUA (2006) en faveur d'une culture qualité pour l'enseignement supérieur et s'est donc éloigné du modèle EFQM plutôt soutenu par les HES. Cette décision a été motivée, d'une part, par le fait que les institutions de formation des enseignants sont plus proches culturellement, épistémologiquement et structurellement des universités de recherche qui ont développé les ESG. D'autre part, lors de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi fédérale (LAHE), il est prévu que l'ensemble du système d'enseignement supérieur suisse s'aligne sur les principes et critères des ESG afin que les agences d'assurance qualité et d'accréditation puissent obtenir leur reconnaissance européenne et être inscrites au registre prévu à cet effet. En quelque sorte, le DFA a tenu à anticiper sur le contexte politique à venir et à défendre son principe de subsidiarité. Finalement, la direction s'est inspirée du modèle implanté à l'Université de Lausanne (Lanarès, 2009) qui permet d'innover et de renouveler les dispositifs d'évaluation en faveur d'une approche intégrée de la qualité et de sa gestion.

Le document *Concept Qualité DFA* est publié en ligne et comprend trois sections : 1) une présentation du contexte de la qualité dans l'enseignement supérieur (évolution en Europe, fonctions, terminologie et définitions de base, instruments et méthodes de travail) ; 2) les visées du concept de qualité du DFA avec les principes et valeurs qui fondent la culture qualité ; 3) les modalités de travail dont les domaines sujets à évaluation, les méthodologies plébiscitées et la création d'une commission de l'évaluation pour conduire et piloter le dispositif d'évaluation. La direction a informé la direction générale de la SUPSI de son approche et cette dernière a encouragé le projet pilote dans l'idée que l'expérience pourrait profiter à l'ensemble du système interne d'assurance qualité de l'institution et contribuer à son propre développement.

5.1 Les premières démarches mises en place

En début d'année académique, la direction a décidé de suspendre l'EEE et l'évaluation des divers modules. Elle souhaitait introduire un moratoire le temps de mieux comprendre les besoins de ce type d'évaluation, de savoir en tirer un maximum de bénéfices pour les étudiants comme pour les enseignants et d'adapter les questionnaires aux spécificités retenues pertinentes.

L'académisation des formations impliquait une révision en profondeur des différents cursus. La direction a donc choisi de privilégier des approches pouvant apporter des informations utiles dans un contexte de réforme et d'amélioration continue de la qualité de l'enseignement. Trois enquêtes ont été menées, la première auprès des enseignants et les deux autres auprès des étudiants. L'enquête auprès des enseignants questionne leurs modèles pédagogiques et l'articulation de la recherche-enseignement dans le cadre d'une formation professionnelle. Le questionnaire a été établi à partir de questionnaires utilisés dans des contextes similaires portant sur les approches et stratégies dans l'enseignement et les différents modèles d'enseignement par et pour la recherche.

Les enquêtes auprès des étudiants se sont intéressées à leurs représentations quant au parcours de formation. Un premier questionnaire a été adressé à tous les étudiants arrivés en fin de formation dans lequel on leur demandait d'évaluer l'ensemble de leur cursus avec une attention particulière sur les conditions qui ont favorisé leurs apprentissages et le développement des compétences professionnelles. Cette enquête procède d'une estimation de la satisfaction des étudiants par rapport aux dispositifs formatifs. La seconde enquête a été menée auprès des étudiants encore en formation et s'intéresse à leurs stratégies d'apprentissages et à leurs perceptions par rapport à l'environnement formatif. Plusieurs items dans ce questionnaire étaient identiques à des items dans le questionnaire adressé aux enseignants, mais formulés du point de vue de l'étudiant. Le but était de pouvoir juxtaposer les positions des uns et des autres et de déceler les éventuels décalages entre les besoins et intentions de formation.

Parallèlement à ce programme de recherche évaluative, la direction a organisé une évaluation externe des projets des premiers centres de compétences qui se mettront en place au sein du département. Ici, la procédure usuelle a été utilisée à savoir la préparation d'un rapport d'auto-évaluation avec un plan d'action et une évaluation externe de la faisabilité et de la pertinence du projet par deux experts externes. Dans un tout autre domaine, les étudiants ont été sollicités pour évaluer les leçons d'essai de plusieurs candidats à des fonctions d'enseignant-chercheur. Ainsi, la pause décidée pour l'EEE en début d'année n'a pas mis un frein aux démarches qualité mais, bien au contraire, a permis d'explorer d'autres approches et d'impliquer différemment les acteurs tout en mettant à l'épreuve les valeurs et principes énoncés dans le document Concept Qualité DFA.

5.2 Usage et diffusion des résultats

Les dispositifs d'évaluation présentés au point précédent sont encore en cours au moment où nous concluons cette rédaction. Difficile dans ces conditions de faire un compte rendu complet de l'usage des résultats et de l'exploitation faites des données. A ce stade, les trois enquêtes ont fait l'objet d'un premier rapport qui comprend l'ensemble des réponses des répondants, les premières analyses statistiques descriptives usuelles pour ce type de recherche (tableau de fréquence, indice de satisfaction, scores moyens et dispersion) avec une première comparaison des réponses des étudiants par rapport à celles des enseignants. Ce rapport a été distribué à l'ensemble du corps enseignant et a été publié sur le site intranet du département avec une communication interne à tous les enseignants les informant de cela. Les étudiants recevront le rapport qui leur est dû à la reprise de l'année académique via courrier électronique et une rencontre pour discuter des tendances générales et des mesures de régulation prises sera également organisée.

La présentation du rapport aux enseignants s'est faite dans un contexte spécifique qui mérite d'être précisée. En effet, à la fin de l'année académique la direction DFA a organisé une université d'été pour les enseignants. Cette semaine de formation proposée à tous les enseignants a été considérée comme un dispositif de formation continue interne et répond à l'exigence qui est faite aux enseignants de participer à des activités de formation continue. Le thème choisi pour cette première expérience a été celui de l'évaluation comprenant une journée de travail sur l'évaluation des apprentissages des étudiants, une journée sur le concept qualité, une journée sur l'utilisation du portfolio pour l'évaluation des compétences professionnelle et une journée sur la validation de la nouvelle procédure de sélection des candidats basée sur une évaluation prédictive. Le programme comprenait des conférences explorant les dimensions conceptuels et théoriques des thématiques choisis et des ateliers de travail au cours desquels les formateurs ont pu travailler sur des aspects concrets de la formation et des dimensions relatives à l'évaluation. La direction a participé pleinement à cette semaine de formation s'impliquant dans les divers travaux en groupe.

La journée consacrée à la qualité a permis de discuter collectivement du document de référence Concept Qualité DFA. Ainsi, les enseignants et la direction ont pu formuler des priorités pour l'évaluation pour l'année suivante, discuter des valeurs retenues, faire des propositions de nouveaux dispositifs, expliciter les critères internes et externes de la qualité, décider de la composition de la nouvelle Commission de l'évaluation, esquisser le premier mandat de cette dernière, etc. C'est dans ce contexte de fort *empowerment* individuel et collectif, basé sur un modèle de responsabilités distribuées, où la gestion des savoirs et des actions est fondée sur des récoltes systématiques de données, que les résultats des enquêtes ont été présentés. Le climat de forte coopération professionnelle nourrie par un leadership affirmé qui accorde la plus haute importance aux démarches qualités a contribué à une réception positive des résultats même si certaines remarques des étudiants adressés aux enseignants étaient particulièrement cruelles. Collectivement, il a été possible de réceptionner les critiques, imaginer des remédiations, tester la pertinence des actions à prendre eu égard au développement stratégique et, plus que tout, vérifier l'adéquation du plan d'action par rapport au processus d'académisation en cours.

5.3 *Evaluation, pilotage institutionnel et organisation apprenante*

Les recherches menées autour de l'EEE indiquent quelles sont les conditions à remplir pour que les dispositifs d'évaluation soutiennent le développement et s'inscrivent dans la perspective évaluation-conseil. Les travaux de Centra (1993) soulignent que l'évaluation doit apporter aux enseignants des informations nouvelles, jugées pertinentes et que les enseignants doivent savoir comment modifier leur pratique enseignante et être convaincus de l'intérêt du changement. L'approche développée par Berthiaume *et al.* (2010) retient 4 principes pour garantir une évaluation qui soutienne le développement professionnel et institutionnel : 1) La confidentialité : les résultats sont confidentiels pour l'enseignant qui décide ce qu'il communique et à qui ; 2) la responsabilité : le processus est piloté par l'enseignant ; 3) l'adaptabilité : l'enseignant peut adapter les instruments et procédures ; 4) la réflexivité : l'enseignant analyse les résultats et dispose de ressources pour le faire.

La direction DFA s'est efforcé de respecter ces quatre principes : il s'agissait à la fois de favoriser la participation de tous les acteurs et de les impliquer dans un processus de réflexion collective autour de la construction d'une définition commune de la qualité et des mesures prises. L'exercice a été particulièrement prenant pour les 45 enseignants participant à l'université d'été qui ont décidé de participer activement au développement de leur département et de répondre au défi de l'académisation. Mais passé le premier enthousiasme d'avoir été sollicités pour cette construction, les difficultés n'ont pas manqué de se manifester. S'entendre sur la définition des critères pour évaluer la qualité de la formation n'est pas un exercice de routine. A l'instar de l'expérience conduite par Romainville (2009), il a fallu se rendre à l'évidence qu'il faut du temps pour expliciter, négocier, finaliser et formaliser les critères et les règles du jeu. La confusion de niveau entre évaluation des apprentissages et évaluation de l'enseignement subsiste comme, par exemple, la tentation de quantifier la qualité d'un dispositif de formation à partir des résultats aux examens des étudiants. De même, tous les écueils connus de l'évaluation, toutes les représentations et toutes croyances portées par les enseignants se sont progressivement manifestés au cours de la semaine de formation. Or, le fait qu'ils se soient exprimés dans une situation de réflexion collective a permis de travailler en direct les réticences, d'impliquer directement les formateurs dans le changement, d'accompagner le changement conceptuel et de soutenir les initiatives proposées.

Le DFA a pu vivre en direct une nouvelle dimension de l'évaluation, celle qui considère que l'évaluation s'apparente à de la recherche en éducation, la recherche évaluative, une idée qui est plus répandue dans le monde anglophone sous la notion de *Scholarship for Teaching and Learning* (SoTL) (Rege Colet, Fanghanel, McAlpine & Weston, sous presse) et qui fait de la pratique enseignante un objet de recherche. Cette revalorisation du champ de la recherche est particulièrement importante pour une institution appelée à développer son pôle de recherche et des compétences spécifique en lien avec l'éducation sans perdre de vue la spécificité de la formation des enseignants. D'ailleurs, cette commande politique a souvent mis les hautes écoles pédagogiques en difficulté surtout quand il s'agit de concourir avec les universités qui tiennent le haut du pavé. Le SoTL est une voie intermédiaire qui permet de s'engager dans une recherche de qualité tout en respectant le mandat de recherche appliquée confié aux HEP.

Le corps enseignant du DFA ne conçoit plus l'évaluation comme une mesure de contrôle, mais bel et bien comme un instrument au service du développement institutionnel. Des concepts bien connus de la sociologie des organisations comme l'organisation apprenante ou la communauté de pratique font désormais sens pour ces enseignants et paraissent des réalités tangibles. Or, le succès de l'université d'été ne doit pas faire perdre de vue qu'il reste encore beaucoup à faire. Le plus dur consistera à maintenir l'influx positif et à atteindre les objectifs fixés. La vraie réussite du projet se situe dans le long terme, une fois l'académisation reconnue et le changement culturel effectué de manière durable.

6. En guise de conclusion provisoire

Le projet qualité du nouveau département DFA de la SUPSI se trouve encore dans une phase initiale mais, dès le départ, il a été convenu de suivre attentivement l'expérience et son déroulement. La participation au présent symposium et la nécessité de rendre compte publiquement de cette expérience participent au pilotage et annoncent une forme de méta-évaluation (évaluation de l'évaluation). Le cadre proposé par les organisateurs avec ses cinq axes agit en cadre d'analyse et permet de formuler les conclusions provisoires suivantes :

1. Le dispositif d'évaluation en construction au sein du DFA procède d'une approche orientée vers la culture qualité et vise le développement institutionnel et professionnel dans une perspective d'académisation. Cette orientation est affirmée dans le plan de développement stratégique du département et dans son document de référence sur l'évaluation ;
2. Le besoin de mettre en place un système interne de qualité prend ses origines dans le contexte politique dont la construction du paysage universitaire suisse : le DFA prend la responsabilité de définir lui-même sa culture qualité et de veiller à la cohérence interne des dispositifs d'évaluation ;
3. Les acteurs principaux du DFA ont pu s'exprimer et travailler sur les principes et valeurs du concept qualité. Le modèle proposé implique les partenaires dans un travail d'explicitation et de construction de sens qui contribue au sentiment d'appartenance à une communauté ;
4. Un soin particulier est porté à la communication et à l'utilisation des données dans le respect de deux principes fondamentaux, l'anonymat et la confidentialité des résultats. Cette approche situe l'évaluation sur le pôle du soutien au développement et non pas sur celui du contrôle ;
5. Le concept qualité DFA n'est pas dénué de référence aux conceptualisations et modélisations qui ont cours dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il repose sur une posture épistémologique et méthodologique robuste et s'inscrit dans le courant dominant qui suppose une conformité à des principes convenus et négociés.

Ce bilan intermédiaire est prometteur. Or, l'équilibre d'un concept qualité est toujours fragile et il suffit de peu pour se faufiler dans une impasse ou pour glisser vers le contrôle. Le défi à moyen terme consiste à maintenir l'équilibre et à éclairer les nouvelles zones d'ombres qui pourraient se manifester.

7. Références bibliographiques

- Bedin, V. (Dir.) (2009). *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L.R. & Rochat, J.-M. (2010). *L'évaluation des enseignements par les étudiants comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants*. Communication faite au 26ème congrès de l'AIPU, Rabat, Maroc, mai 2010.
- Direzione DFA (2010). *Concetto Qualità DFA*. Locarno: SUPSI DFA. Consulté le 12 juillet 2010 à : <http://www.aspti.ch/jasp/index.php/spazio-qualita>
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignants et enseignantes*. Berne: CDIP.
- Conférence universitaire suisse (CUS). (2006). *Directives pour l'assurance qualité dans les hautes écoles universitaires suisses*. Berne: Conférence universitaire suisse.

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- European University Association (EUA). (2006). *Quality culture in European universities: a bottom-up approach*. Brussels: European University Association.
- Lanarès, J. (2009). L'évaluation-conseil dans l'enseignement universitaire en Suisse: quelle contribution à la qualité ? In V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?* (pp. 211-227). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lanarès, J. (2010). *La culture qualité dans l'enseignement supérieur*. Conférence donnée lors du Summer School du DFA-SUPSI, Locarno, juillet 2010.
- Lyon, A.-C. (2010). *La pression, une opportunité - Le développement réussi des Hautes écoles spécialisées face aux attentes sociales, politiques et économiques*. Communication faite à la Conférence Bürgenstock des HES, Lucerne, janvier 2010.
- Rege Colet, N., Fanghanel, J., McAlpine, L. & Weston, C. (Sous presse). La recherche liée à l'enseignement au supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes : le concept du SoTL. *Recherche & Formation*.
- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. In M. Romainville & C. Coggi (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères qualité. In M. Romainville & C. Coggi (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Romainville, M & Coggi, C. (Ed.) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Van Damme, D. (2003). *Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education. A conceptual framework and proposal* (Paper for the UNESCO-CEPES project). Paris: Unesco.