

## Évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur: mise à l'épreuve et adaptation d'outils méthodologiques

**Amaury Daele, Paola Ricciardi Joos, Mallory Schaub, Hervé Barras, Marie Lambert, Jean-Moïse Rochat et Nadine Stainier**

*Cet article s'intéresse à l'impact des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur en se focalisant sur la méthodologie de l'évaluation de la portée de leurs actions. Dans un premier temps, des étapes, critères et indicateurs utiles lors d'une telle évaluation ont été identifiés à partir de modèles existants. Mis à l'épreuve au travers d'une démarche d'auto- et hétéro-évaluation d'actions représentatives des activités des conseillers, les résultats de cette étape ont été soumis ensuite à l'avis d'experts rassemblés à l'occasion d'une rencontre de conseillers pédagogiques. Celle-ci a servi de cadre pour l'analyse critique et l'adaptation d'outils utiles à l'évaluation de la portée de leurs actions. Cette réflexion a mis en lumière la complexité de la démarche d'évaluation de la portée de leurs missions ainsi que ses enjeux. L'article propose en résultat des outils directement utilisables.*

### Introduction

#### Contexte

Cet article questionne la pertinence de plusieurs outils utiles à l'évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques en enseignement supérieur. Il fait état des réflexions menées à ce sujet lors de la préparation et du déroulement de la 7<sup>e</sup> rencontre BSQF (Belgique, Suisse, Québec, France). Il s'agit d'une rencontre bisannuelle de conseillers pédagogiques francophones de l'enseignement supérieur qui est organisée à tour de rôle par les pays membres depuis 2001. Elle vise l'échange de pratiques et la réflexion à propos du conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur et de la pédagogie universitaire en général. Pour ses participants, elle représente une occasion privilégiée de développer leur réseau et constitue une opportunité de formation continue. En 2011, cette rencontre a été organisée en Suisse par un comité d'organisation constitué de sept conseillers pédagogiques – tous auteurs du présent article – rattachés à six institutions différentes: l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne, la Haute École Pédagogique Vaud, la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale, l'Université de Fribourg,

l'Université de Genève et l'Université de Lausanne. Chaque comité choisit et définit le thème de la rencontre qu'il organise: la rencontre de 2011 a rassemblé 81 participants sur le thème de la portée des actions du conseiller pédagogique (<http://bsqf2011.univ-lyon1.fr/>).

La rencontre BSQF 2011 poursuivait quatre objectifs spécifiques:

1. dessiner un panorama exhaustif et structuré des interventions des conseillers pédagogiques en fonction des partenaires avec lesquels ils travaillent. Ces *partenaires* sont les personnes qui font appel aux conseillers pour répondre à des questions pédagogiques. Ce sont des enseignants, des assistants, mais aussi les directions de programme, de départements ou de l'institution elle-même;
2. déterminer les critères qualité de leurs interventions en fonction de ces partenaires;
3. identifier des outils d'(auto-)évaluation tenant compte du type d'intervention et des partenaires avec lesquels ils travaillent;
4. élaborer des pistes pour développer, valoriser et ancrer un service de pédagogie universitaire dans la politique pédagogique d'une institution de formation.

En référence à l'objectif 3 cité ci-dessus, cet article présente la démarche que nous avons mise en œuvre pour questionner la pertinence de certains outils d'évaluations existants une fois appliqués et, le cas échéant, adaptés au contexte des conseillers pédagogiques. Dans un premier temps, ces outils ont été testés par le comité d'organisation puis, dans un deuxième temps, soumis à un collectif de conseillers pédagogiques, précisément à l'occasion de la rencontre BSQF.

Nous commencerons par exposer les motifs à l'origine du choix du thème retenu pour cette rencontre et par présenter brièvement la démarche réflexive adoptée ainsi que la manière dont elle s'inscrit dans une perspective systémique. Nous présenterons ensuite en détails la méthode retenue pour évaluer la pertinence des outils d'(auto-)évaluation sélectionnés. S'ensuivent une synthèse des analyses menées par le collectif de conseillers pédagogiques et les principales conclusions auxquelles elles ont permis d'aboutir. Nous proposerons, en guise de conclusion, une discussion de notre démarche, ses résultats et quelques pistes pour approfondir la réflexion.

Sans viser à l'exhaustivité, ce texte fait donc état de l'application de quelques outils à l'(auto-)évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques et souligne leurs limites et leur intérêt respectifs.

### Problématique

Le choix de ce thème provient de plusieurs constats. En effet, certains centres de pédagogie universitaire francophones existent maintenant depuis les années 1980 (Langevin, 2007). Les conseillers pédagogiques de ces entités ont développé au cours du temps de nombreuses actions de formation, de conseil, d'accompagnement de projet, d'évaluation ou de recherche destinées à divers publics cibles comme les enseignants, les assistants, les directions d'universités, les facultés ou

même les étudiants (Gillespie, Hilsen & Wadsworth, 2002; Langevin, 2009). Néanmoins, une question qui reste d'actualité est la portée des actions de ces centres de pédagogie (Sorcinelli, Austin, Eddy & Beach, 2006; Stefani, 2010). Cette question est plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord. Si l'on suit le modèle classique de l'évaluation de la formation en quatre niveaux (satisfaction, apprentissage, transfert et résultats) de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), il s'avère rapidement qu'il est difficile de repérer des relations causales entre une action de formation ou un conseil pédagogique et le développement professionnel des enseignants universitaires, voire l'apprentissage de leurs étudiants (Parsons, Hill, Holland & Willis, 2012). Depuis quelques années, le conseil pédagogique fait de plus en plus partie intégrante d'une politique globale de développement de la qualité dans l'enseignement supérieur (Bélisle, Bélanger & Bernatchez, 2008; Gibbs, 2013; Schroeder, 2011). De nombreuses actions complémentaires sont menées dans ce cadre au sein de chaque institution allant du développement des compétences transversales des étudiants à l'évaluation des cursus en passant par l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants (Gordon, 2010). Toutes ces actions participent ensemble à un même objectif et il apparaît dès lors difficile de déterminer quelle action opère quel effet à quel niveau de l'institution. Comme le remarquent Bélisle et al. (2008) dans leur revue de littérature, il est important d'adopter une vision systémique de la qualité de l'enseignement dans une institution, non seulement pour mener des politiques cohérentes, mais aussi pour évaluer ces politiques en tenant compte d'une multiplicité de facteurs pouvant influencer leurs résultats.

Dans le monde de l'enseignement supérieur francophone, peu d'évaluations ou d'auto-évaluations des actions des conseillers sont menées (Bélisle et al., 2008). Pourtant, cette question touche à au moins trois enjeux essentiels pour les centres de pédagogie universitaire: celui de leur place et de leur reconnaissance au sein de leur institution, celui de leur stratégie de développement à moyen terme et celui du développement professionnel des conseillers pédagogiques en tant qu'agents de changement (Eggins & McDonald, 2003; Gibbs, 2013; Gordon, 2010).

L'évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques a donc été considérée comme un thème particulièrement intéressant et pertinent à investiguer. Notre question générale peut être formulée ainsi: comment évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques en tenant compte de la diversité des partenaires institutionnels concernés et des types d'intervention considérés? Cette évaluation est particulièrement délicate d'une part à cause de la complexité du système dans lequel elle s'insère (variété des dimensions à considérer, diversité et nombre de facteurs interférant directement ou indirectement sur le processus d'action du conseiller pédagogique, etc.) et d'autre part du fait des effets que celle-ci peut engendrer au sein de l'institution.

Considérant l'approche systémique, cette étude se concentre sur la composante *résultats* des actions des conseillers pédagogiques, à savoir les résultats

produits par les interventions plutôt qu'à la composante *processus* (ou système), à savoir leurs modalités de réalisation (voir Figure 1).

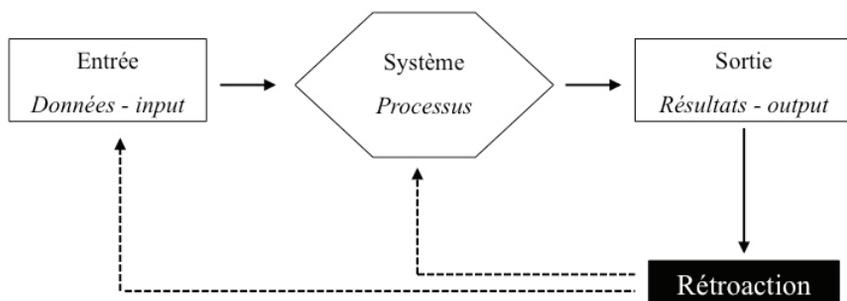


Figure 1. Schématisation des composantes d'un système (modifié d'après De Rosnay, 1975).

### Cadre conceptuel

Concrètement, nous avons exploré les outils susceptibles de contribuer à l'(auto-)évaluation des pratiques des conseillers pédagogiques. Les actions principales des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur concernent le plus souvent la formation pédagogique (ateliers à destination des enseignants ou auxiliaires d'enseignement, etc.), le conseil personnalisé (entretiens individuels ou en équipe, participation à des commissions, etc.) et l'évaluation d'enseignements ou de programmes (gestion de l'évaluation des enseignements par les étudiants, accompagnement des accréditations de programme, etc). Ces actions sont menées à plusieurs niveaux dans l'institution (micro, méso, macro, voir Bronfenbrenner, 1979) avec différents partenaires, à savoir des enseignants, des responsables académiques, les autorités universitaires, etc.

Pour guider la réflexion, nous avons retenu deux outils: le modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) et l'approche RUFDATA (Saunders, 2000). Par rapport à d'autres modèles existants (Brookfield, 1995; Guskey, 2002), nous les avons retenus pour leur aspect pratique, parce qu'ils sont directement applicables et qu'ils fournissent d'emblée un questionnement structuré. Ces caractéristiques en font, selon nous, des outils concrets d'évaluation dont il convient de tester la pertinence dans notre champ d'action.

Le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) propose quatre niveaux pour évaluer une formation ou un programme de développement. Ces niveaux d'évaluation s'enchaînent de manière à aborder des informations de plus en plus détaillées sur la formation évaluée. Il est apparu pertinent en ce qu'il constitue un modèle classique de l'évaluation dans le domaine de la formation, utile pour définir l'objet et le cadre de l'évaluation à mener. Si ce modèle est proposé à l'origine pour évaluer l'intérêt d'une formation, la préface de la troisième édition de l'ouvrage de Kirkpatrick et Kirkpatrick évoque le fait qu'il peut s'appliquer à

d'autres domaines, comme par exemple le domaine du marketing (l'évaluation d'une opération publicitaire), le domaine du politique (l'évaluation de l'introduction d'une nouvelle loi) ou encore le domaine de la technologie (l'évaluation de l'utilisation d'un nouveau logiciel informatique). Par analogie, ce modèle pourrait être utilisé non seulement pour l'évaluation des formations dispensées par un conseiller pédagogique, mais aussi à l'évaluation des autres activités qu'il assume, c'est-à-dire ses activités de conseil aux enseignants, d'évaluation des enseignements et de recherche. Appliqués aux actions d'un conseiller pédagogique, ces quatre niveaux peuvent alors être interprétés de la manière suivante:

1. *Reaction*: «[...] evaluation on this level measures how those who participate in the program react to it. I call it a measure of Customer satisfaction» (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 21), que nous interprétons comme la *satisfaction des partenaires* quant à la prestation de formation, d'évaluation ou de conseil du conseiller pédagogique.
2. *Learning*: «[...] can be defined as the extent to which participants change attitudes, improve knowledge, and/or increase skills as a result of attending the program» (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 22), que nous interprétons comme des *changements d'attitude* (savoir-être), des *savoirs acquis* (savoir) et/ou des *compétences développées* (savoir-faire) par les partenaires suite à la prestation de formation, d'évaluation ou de conseil du conseiller pédagogique. Ce niveau peut être évalué par un expert ou par le partenaire lui-même (on parle alors de «storytelling approach») ce qui nous ramène à la notion de *sentiment d'avoir appris*.
3. *Behavior*: «[...] can be defined as the extent to which change in behavior has occurred because the participant attended the training program» (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 22), que nous interprétons comme un *changement de comportement* suite à la prestation de formation, d'évaluation ou de conseil du conseiller pédagogique ou encore la *mise en œuvre* des apprentissages ou des conseils.
4. *Results*: «[...] can be defined as the final results that occurred because the participants attended the program. [...] results like this are the reason for having some training programs. Therefore, the final objectives of the training program need to be stated in these terms» (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, p. 25), ce que nous interprétons comme les *résultats finaux* suite à la participation des partenaires à la prestation de formation, d'évaluation ou de conseil du conseiller pédagogique, résultats qui sont la raison même des prestations du conseiller pédagogique. Cela peut par exemple concerner l'apprentissage des étudiants ou la qualité des programmes offerts par l'institution.

En français, nous nommerons ces quatre étapes: *satisfaction*, *apprentissage*, *transfert* et *résultats*.

Le deuxième outil retenu est l'approche RUFDATA (Saunders, 2000). À l'origine, cette approche a été utilisée pour construire une compréhension approfondie d'un projet innovant ou pour évaluer une stratégie politique. Elle a par

la suite été appliquée à l'évaluation de dispositifs d'apprentissage à distance. Elle consiste à répondre à sept questions avant d'entreprendre une évaluation, dans le but de construire un *cahier des charges* de cette évaluation. RUFDATA est un acronyme anglophone qui se réfère au contenu de ces questions:

- *What are our Reasons and purposes for evaluation?* (Raisons et buts) ce que nous comprenons comme *Pourquoi souhaite-t-on faire une évaluation?*
- *What will be the Uses of our evaluation?* (Usages) soit *Pour quoi l'évaluation sera-t-elle utilisée?*
- *What will be the Foci for our evaluation?* (Focus et objet) soit *Qu'est-ce qui sera évalué?*
- *What will be the Data and evidence for our evaluation?* (Données et preuves) soit *Quelles informations seront collectées et sous quelle forme?*
- *Who will be the Audience for our evaluation?* (Public) soit *A qui s'adressera l'évaluation?*
- *What will be the Timing for our evaluation?* (Temps) soit *Quel sera le planning de l'évaluation?*
- *Who should be the Agency conducting the evaluation?* (Acteur) soit *Qui mènera l'évaluation?*

Sur la base des réponses à ces questions, un conseiller pédagogique peut préciser les objectifs et l'orientation de l'évaluation qu'il souhaite entreprendre.

Si le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick a déjà été appliqué dans le cadre de formations d'entreprises (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), et RUFDATA pour l'évaluation de formations à distance (Saunders, Trowler, & Bamber, 2011), leur applicabilité au contexte de travail des conseillers pédagogiques reste à démontrer. Notre objectif est de combler cette lacune en questionnant ces deux outils dans le champ des activités des conseillers pédagogiques.

## Méthodologie

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons commencé par mettre à l'épreuve le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006), et ceci en deux étapes. Dans une première étape, nous avons appliqué ce modèle, afin de mesurer sa pertinence pour évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques. Dans une deuxième étape, nous avons cherché à l'enrichir au travers d'une démarche réflexive collectivement menée par des pairs conseillers pédagogiques intégrant simultanément l'approche RUFDATA. Ces deux étapes sont étroitement liées car, comme nous le détaillerons ensuite, les résultats de la première sont utilisés comme ressource pour alimenter la seconde.

### Première étape: application du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick

Afin de mettre en application le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick pour évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques, nous avons déployé une démarche en deux phases. Pour s'assurer de tester le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick de manière pertinente et complète, nous avons – dans une première phase – identifié de façon exhaustive les interventions (selon leur fréquence, leur importance stratégique institutionnelle et leur appartenance au cœur métier) des conseillers pédagogiques afin de dresser un tableau le plus complet possible de leurs différents rôles et tâches. Cette identification s'inspire de la description des actions des conseillers pédagogiques trouvés dans la littérature (voir notamment Langevin, 2009; Sorcinelli, Austin, Eddy & Beach 2006) ainsi que de nos propres activités professionnelles dans nos différentes institutions. Afin de structurer cette identification, nous avons choisi d'aborder la diversité du travail des conseillers pédagogiques selon un premier axe relatif au niveau d'intervention: micro (les acteurs individuels), méso (les unités académiques) et macro (les institutions au sein desquelles œuvrent les conseillers pédagogiques). Un second axe concerne les trois missions principales du conseiller pédagogique (conseil, formation et évaluation). Ces deux axes nous ont permis de catégoriser l'ensemble des interventions identifiées et de dresser ainsi un panorama relativement complet et structuré des interventions-types des conseillers pédagogiques.

Le *Tableau 1* présente d'une part les niveaux d'intervention auxquels les conseillers pédagogiques sont susceptibles d'intervenir et, d'autre part, les objets de ces interventions et les partenaires impliqués, qui sont habituellement ceux d'un centre de soutien à l'enseignement. Il constitue une synthèse de cette première phase méthodologique, tout en illustrant quelques-unes des interventions-types identifiées à chacun des trois niveaux.

Une fois ce tableau élaboré, nous avons identifié 23 situations issues de notre propre expérience et représentatives des différents niveaux et objets d'intervention.

La seconde phase a consisté à mener deux évaluations pour chacune des 23 situations: l'une conduite par le conseiller pédagogique (auto-évaluation) et l'autre par le partenaire impliqué (hétéro-évaluation). Ces deux évaluations ont été menées au travers de questions qui abordaient spécifiquement chacun des quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick. À cette fin, nous avons construit un outil comportant plusieurs questions pour chaque niveau du modèle, en veillant à développer un questionnement en miroir entre le conseiller pédagogique auteur de la prestation et le partenaire (bénéficiaire ou non) de celle-ci. Dans un premier temps, chacun de nous a procédé à l'auto-évaluation de la portée de ses propres interventions puis a récolté, dans un second temps, l'avis du partenaire concerné au cours d'un entretien semi-structuré d'environ une heure. Ce regard croisé avait pour objectif de permettre la mise en perspective des regards des différents acteurs impliqués dans l'intervention et de tester le modèle de leurs deux points de vue.

Tableau 1. Exemples d'actions des conseillers pédagogiques selon les niveaux et objets d'intervention

	Niveaux d'intervention		
	Micro	Méso	Macro
<b>Objets d'intervention</b>	Enseignement (cours, séminaire, TP/TD)	Programme d'études/ cursus	Politique institutionnelle
<b>Partenaires impliqués</b>	Enseignants Assistants/ Doctorants Etudiants	Direction de programme Direction d'unité académique	Rectorat/Direction/ Présidence d'institution
<b>Exemple d'actions (formation, conseil ou démarche d'évaluation)</b>	Un enseignant voudrait mieux organiser les débats entre étudiants qui font suite aux présentations de travaux individuels de ceux-ci en élaborant un scénario pédagogique cohérent et en proposant aux étudiants des fiches structurées de feed-back et des grilles d'évaluation.	La commission d'enseignement d'un institut voudrait organiser une formation à la prise de notes pour les étudiants de première année.	La commission de l'enseignement de l'université demande à un conseiller pédagogique d'effectuer une étude sur la charge de travail des étudiants dans le but d'avoir un avis éclairé à propos de la concrétisation du système ECTS dans l'institution.
<b>Bénéficiaires</b>	L'enseignant qui développera son cours et sa pratique d'animation de groupe. Les étudiants qui apprendront à donner et recevoir du feed-back et à s'impliquer dans des débats d'idées.	Les enseignants qui seront conseillés pour dispenser des cours qui aident les étudiants à prendre des notes. Les étudiants qui recevront cette formation.	Les commissions d'enseignement des programmes et des facultés qui pourront planifier davantage les enseignements d'un même programme. Les enseignants, à qui des conseils seront fournis pour concevoir des activités pédagogiques utilisant au mieux la charge de travail dévolue à cet enseignement.

Les 23 situations ont été décrites sous forme de vignettes (Yin, 1994) contenant deux parties: 1) présentation de l'action (contexte, objet de la demande, objectifs et déroulement); 2) évaluation de la portée de l'action (auto-évaluation du conseiller pédagogique et hétéro-évaluation du partenaire).

Ces vignettes ont été intégrées en tant qu'études de cas dans le programme d'activités du BSQF 2011, incluant aussi des conférences, des ateliers de discussion et de réflexion, des partages de lectures, etc.

### Deuxième étape: analyse réflexive collective

Cette deuxième étape avait pour objectif de fournir une analyse, par les pairs, de la démarche d'évaluation des interventions via le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick. La finalité était l'enrichissement possible de ce modèle pour son usage dans le champ d'activité des conseillers pédagogiques. Nous avons sollicité nos collègues à l'occasion de la rencontre BSQF qui a réuni 81 participants d'institutions d'enseignement supérieur en octobre 2011. Parmi eux, 49 étaient des femmes et 32 étaient des hommes. Un tiers des participants étaient actifs en tant

que conseillers pédagogiques en Suisse, environ un quart en France, autant en Belgique, treize au Québec, un au Maroc et un au Burkina Faso. Un peu moins de 40% d'entre eux bénéficiaient d'une expérience professionnelle entre 0 et 2 ans dans ce métier, 28% de 3 à 5 ans, 13% de 5 à 10 ans et enfin 22% étaient au bénéfice d'une expérience de plus de 10 ans.

La rencontre, d'une durée de trois jours et demi, a été organisée en alternant des périodes d'apports d'information, de discussions et de réflexions. Le comité scientifique de la rencontre (les auteurs de cet article) a prévu les objectifs, l'organisation générale, la durée et les productions attendues au terme des ateliers ainsi que la composition des groupes de réflexion. Les vignettes ont été l'objet d'analyse et de questionnement lors des activités, afin d'évaluer l'applicabilité du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick aux interventions d'un conseiller pédagogique. Par ailleurs, le modèle RUFDATA a été présenté (Charlier, 2011) pour ouvrir la réflexion sur l'évaluation à une autre approche. Chaque journée s'est achevée sur un travail de synthèse effectué par des rapporteurs désignés chaque jour et des membres du comité scientifique de la rencontre. Les rapporteurs avaient pour tâche de répondre à plusieurs questions:

- Durant cette journée, quels critères de qualité reprenez-vous pour évaluer les actions des conseillers pédagogiques et leur portée?
- Durant cette journée, quelles méthodes ou quels outils d'évaluation reprenez-vous? En pratique, comment ces méthodes ou ces outils pourraient-ils être utilisés au quotidien/régulièrement/chaque année par les conseillers pédagogiques ou des équipes de conseillers pédagogiques?
- De façon plus générale, que reprenez-vous aujourd'hui des activités auxquelles vous avez participé pour l'évaluation des actions des conseillers pédagogiques? D'un point de vue pratique (outil d'évaluation, organisation, critères, etc.) ou conceptuel (théories de l'évaluation, méthodologie, etc.)?

Les éléments centraux de ces synthèses étaient ensuite résumés et transmis à l'ensemble des membres de la rencontre chaque début de journée suivante pour d'ultimes apports éventuels. Le détail des activités ainsi que les synthèses sont accessibles sur le site web du BSQF 2011 (<http://bsqf2011.univ-lyon1.fr/>).

### Analyse des données

Les synthèses des réflexions, discussions et questionnement produites chaque fin de journée par les rapporteurs et les membres du comité scientifique sont donc le témoin des constats et conclusions tirées par nos pairs sur la thématique de l'évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques. L'analyse de leur contenu réalisée par le comité scientifique permet d'en faire ressortir les apports majeurs. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés d'une part de la méthode DELPHI (Linstone & Turoff, 1975) qui procède par synthèses successives validées par des experts (en l'occurrence ici les membres du comité scientifique) et, d'autre part, de plusieurs stratégies d'analyse qualitative de contenu proposées par Miles et Huberman (2003, pp. 437-501):

- repérer les thèmes récurrents présents dans le discours d'au moins deux pairs, rapporteurs ou membres du comité scientifique;
- regrouper les informations par catégories et les présenter sous la forme d'un schéma général (voir dans nos résultats ci-dessous ce qui concerne le rôle du demandeur), pour atteindre une certaine cohérence conceptuelle;
- utiliser la métaphore pour clarifier les idées émises (voir aussi ci-dessous le rôle du demandeur);
- solliciter les réactions des informateurs (les rapporteurs et les membres du comité scientifique) pour obtenir leur avis sur les synthèses successives.

Ce travail d'analyse qualitative visant à valider des outils et des démarches d'évaluation a rencontré cependant certaines limites. Il est possible notamment que le nombre et les types d'actions des conseillers sur lesquelles nous nous sommes basés ne soient pas entièrement représentatifs de la diversité de leurs actions. Pour prendre en compte cette limite, nous avons demandé à nos pairs de faire appel à leur expérience pour compléter l'éventail d'actions. Par ailleurs, la démarche proposée a été testée sur un certain nombre d'actions, mais son application dans d'autres situations (contextes d'interventions spécifiques, mission de recherche, changement de partenaire ou partenaires inhabituels) reste à explorer. D'autres chercheurs ont cependant reproduit notre démarche d'évaluation d'actions des conseillers et ont abouti à des résultats semblables (Uyttebrouck, Kozlowski, Lammé, Blondeau, Lecloux & Boulvain, 2012).

## Résultats

Les réflexions échangées entre les participants, synthétisées par les rapporteurs, puis articulées par le comité scientifique, ont permis de discuter, de tester, voire d'adapter des outils d'évaluation. Comme annoncé dans l'introduction, la réflexion a été amorcée sur la base d'outils et de concepts existants, notamment le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick et l'approche RUFDATA (Charlier, 2011; Saunders, 2000). Nous présentons ci-dessous la synthèse de ces réflexions collectives. En raison de l'analyse faite par synthèses successives, nous avons choisi de ne pas présenter les résultats sous la forme de discours indirect ou verbatim. Nous préférons présenter nos résultats sous la forme d'un discours direct faisant référence aux résultats finaux de ces réflexions successives. Par ailleurs, cette manière de procéder facilite la lecture et fournit d'emblée un matériau plus facilement exploitable pour le lecteur.

### L'approche RUFDATA comme outil de questionnement

Au cours du BSQF, se poser les *bonnes* questions a semblé être une étape préalable indispensable à l'évaluation des missions des conseillers pédagogiques. Par ailleurs, les participants et les rapporteurs ont souligné combien il est important que les critères soient négociés et les attentes des différentes parties clarifiées.

À leurs yeux, l'approche RUFDATA est apparue comme une manière de traiter de manière systématique l'ensemble de ces questions jugées nécessaires avant la mise en œuvre de tout dispositif d'évaluation, y compris d'un dispositif d'évaluation sur la portée des actions des conseillers pédagogiques.

De nombreuses remarques positives ont été exprimées à l'égard de cette méthode qui tend à faciliter la mise sur pied d'une évaluation, voire d'un projet plus large:

- elle pose des balises a priori et évite en partie aux acteurs de devoir expliciter le projet ou l'évaluation en cours de route,
- elle incite à anticiper l'évaluation de son action et à la voir comme une partie intégrante du travail de conseiller pédagogique,
- elle rend explicite ce que les conseillers pédagogiques font déjà de manière intuitive en répondant aux questions *quoi, pourquoi, pour quoi, qui, pour qui, comment et quand*,
- elle est *puissante*, dans le sens où elle s'applique à de nombreuses situations (évaluation de projets accompagnés par un conseiller pédagogique, évaluation de la portée de leurs actions, évaluation de l'accompagnement d'un enseignant),
- elle aide à la planification,
- elle soutient la collaboration et incite à distinguer les objectifs que le conseiller pédagogique s'est fixé des objectifs que le partenaire lui a / s'est fixé,
- il est facile de se l'approprier,
- elle est chronophage mais nécessite de faire très tôt des choix et donc à renoncer à certains aspects de l'évaluation, ce qui peut constituer finalement un gain de temps.

Nous présentons ci-après les éléments (réponses explicites et réflexions) qui ont été relevés par les rapporteurs de chaque journée et par le comité scientifique, comme de possibles réponses aux questions de RUFDATA.

Raisons et buts (*Reasons and Purposes*) – pourquoi souhaite-t-on faire une évaluation?

Les raisons qui peuvent motiver une évaluation de la portée des actions du conseiller pédagogique sont multiples. De façon générale, elles peuvent être réparties en cinq grandes catégories qui ne sont pas mutuellement exclusives (plusieurs buts peuvent être poursuivis en même temps):

- *Apprentissage, connaissance*: les missions des conseillers pédagogiques et leurs résultats peuvent être évalués dans le but de mieux décrire ou documenter ce qu'ils font au quotidien. Dans ce sens, le but, pour les conseillers pédagogiques, est de mieux se connaître, que ce soit par rapport aux résultats de leurs actions et de leur correspondance avec les besoins des publics cibles, ou par rapport à la qualité de leurs services, donc de leur fonctionnement ou organisation. Il s'agit ainsi de produire des connaissances à propos du métier de conseiller pédagogique et de son application.

- *Contrôle*: l'évaluation peut être mise en œuvre pour vérifier, contrôler la réalisation des missions des conseillers pédagogiques et les résultats de celles-ci. Ce contrôle peut être voulu par leur hiérarchie (direction du service de pédagogie universitaire, rectorat, service des ressources humaines, etc.) ou par un organe externe, subsidiant ou non. Il peut être aussi effectué pour obtenir ou justifier un financement, recevoir une accréditation ou un label, ou encore pour estimer la faisabilité ou l'intérêt de développer ou réorienter les missions d'un service de pédagogie universitaire. Il s'agit donc de *rendre des comptes* à une autorité interne ou externe en produisant par exemple un rapport d'activité d'un service de pédagogie universitaire ou une auto-évaluation des conseillers pédagogiques.
- *Amélioration*: l'évaluation peut viser explicitement aussi l'amélioration des services rendus par les conseillers pédagogiques, que ce soit à leur propre initiative ou à celle d'une autorité interne ou externe à l'institution. Ceci peut prendre par exemple la forme d'une auto-évaluation ou d'une observation du déroulement des missions par un *ami critique*. Dans cette perspective, les conseillers pédagogiques peuvent avoir pour but de mieux analyser les demandes qui leur sont faites ou de mieux connaître les résultats de ce qui est réalisé, afin d'attribuer d'une meilleure façon les ressources humaines ou matérielles aux différentes missions. Ils peuvent également viser le développement de leurs pratiques de formation ou d'accompagnement, ou de façon générale l'amélioration de la mise en œuvre de leurs missions au regard des besoins de l'institution.
- *Compte rendu*: il s'agit ici de rendre compte du résultat des actions des conseillers pédagogiques pour différents publics internes (hiérarchie, collègues, facultés, enseignants, associations étudiantes, etc.) ou externes (communauté scientifique, autres conseillers pédagogiques, etc.) afin de faire mieux connaître les missions d'un service de pédagogie universitaire et leurs résultats. D'un certain point de vue, la perspective peut être ici de rendre cohérent le travail des conseillers pédagogiques aux yeux des différents publics: les conseillers pédagogiques s'évaluent et rendent compte de cette évaluation de la même manière qu'ils encouragent les enseignants à le faire.
- *Valorisation*: l'évaluation peut être réalisée pour faire reconnaître le travail des conseillers pédagogiques par différents publics: les enseignants, les autorités, la communauté scientifique, etc.

Le demandeur de l'évaluation peut donc, selon les cas, être le conseiller pédagogique lui-même, un partenaire ou une autorité externe. En ce sens, l'évaluation peut être menée par la volonté du conseiller pédagogique ou par obligation. En fonction de cela, les enjeux de l'évaluation (personnels, institutionnels, etc.) seront très différents.

Usages (*Uses*) – pour quoi l'évaluation sera-t-elle utilisée?

Les usages de l'évaluation concernent la façon dont vont être concrètement utilisés ses résultats. Ici encore, de nombreuses perspectives existent:

- Établir une liste de bonnes pratiques pour les conseillers pédagogiques. Ceci peut concerner, par exemple, leurs compétences ou la mise en œuvre de leurs missions (conseils, formation, évaluation, etc.). Cette liste peut éventuellement être diffusée.
- Élaborer un plan d'action pour le service de pédagogie universitaire, ou plus largement pour soutenir le pilotage institutionnel en matière d'enseignement ou de valorisation de l'enseignement dans l'institution. Ceci peut permettre une meilleure articulation des missions du service avec la politique interne de l'institution, ou contribuer à légitimer la place des conseillers pédagogiques dans l'institution ou la démarche qualité de celle-ci.
- Développer, adapter et améliorer l'offre de service en pédagogie universitaire dans l'institution.
- Créer ou développer des contacts internes avec d'autres services ou les enseignants dans l'institution.

Focus et objet (*Foci*) – qu'est-ce qui sera évalué?

Les focus peuvent être très nombreux lorsque l'on cherche à évaluer la portée et la qualité des résultats des actions des conseillers pédagogiques. Il est dès lors souvent nécessaire de faire des choix en fonction des buts recherchés et des usages qui seront faits de l'évaluation mais aussi du temps et des ressources à disposition pour la mener. Tout évaluer n'est pas possible, et choisir peut parfois signifier renoncer à certains aspects.

Quand on cherche à évaluer le résultat des actions des conseillers pédagogiques, les liens de causalité sont difficiles à établir. Beaucoup de variables sont en jeu et les résultats potentiels ne sont parfois visibles que longtemps après l'action. Dès lors, plutôt que de poser a priori des hypothèses de relations entre variables, il est important de fixer les focus, ou objets d'observation (ou objets d'intérêt), sur lesquels portera l'attention des évaluateurs. Cela peut être une mission en particulier ou la portée de cette mission sur un certain public par exemple.

Une fois le ou les focus identifié(s), des critères et des indicateurs d'évaluation peuvent être établis. Les critères sont les éléments sur lesquels l'évaluation se fonde. Par exemple, si le focus visé est la mission de conseil, les critères d'évaluation pourront être la qualité relationnelle de l'accompagnement individuel proposé par un conseiller pédagogique, l'autonomie développée par la personne accompagnée suite à un conseil individuel, ou la qualité du suivi une fois le premier entretien réalisé. Les indicateurs, quant à eux, sont les éléments concrets qui permettront de déterminer si un critère est atteint. Par exemple, pour le critère «autonomie de la personne accompagnée», des indicateurs possibles pourraient être la prise d'initiatives par la personne et leur fréquence, les idées pédagogiques qu'elle propose spontanément, ou encore les conseils qu'elle peut donner elle-même à ses collègues, etc. Des indicateurs plus quantitatifs peuvent être déterminés pour d'autres critères comme le nombre de connexions sur un

site dédié à la pédagogie universitaire, le nombre de participants aux formations organisées, le nombre d'enseignants accompagnés, etc.

Données et preuves (*Data*) – quelles informations seront collectées et sous quelle forme?

En fonction des objectifs et du focus de l'évaluation, certains participants et rapporteurs ont mentionné plusieurs types de données que l'on peut utiliser pour évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques. Ces données peuvent être combinées pour renseigner tous les indicateurs d'évaluation choisis (Van der Maren, 1995):

- des données invoquées (informelles, spontanées): celles qui existent déjà ou qui sont générées en permanence et que l'on peut récupérer comme le nombre de connexions à un site web, les commentaires spontanés des enseignants, des rapports existants, etc.;
- des données suscitées (formelles, recherchées par l'évaluateur lors de contacts directs avec des informateurs): celles que l'on va chercher sur le terrain de façon formelle, structurée (interviews, focus group, etc.) ou moins structurée comme des discussions lors de réunions avec des enseignants, des notes prises lors d'observations en classe, etc.;
- des données provoquées (formelles, formatées à l'avance par l'évaluateur): typiquement des réponses à un questionnaire par exemple ou lors d'un sondage. Ces données sont organisées directement dans un format que l'on pourra exploiter et traiter tel quel.

Public (*Audience*) – à qui s'adresse l'évaluation?

En fonction des objectifs de l'évaluation, les personnes à qui celle-ci s'adresse peuvent être:

- Les enseignants, assistants ou auxiliaires d'enseignement, etc.
- Les conseillers pédagogiques
- Les associations étudiantes
- L'institution: rectorat/présidence, commissions compétentes, etc.
- Les facultés (décanats)
- Les pouvoirs publics qui subsidient
- Des institutions partenaires
- D'autres conseillers pédagogiques d'autres institutions
- Des institutions qui audient le service de soutien à l'enseignement où travaillent les conseillers pédagogiques ou qui audient l'institution globalement.

Bien connaître le public permettra d'adapter par exemple les objectifs de l'évaluation, le niveau de langage des rapports d'évaluation, le type de données communiquées et leur niveau de détail.

Temps (*Time*) – quel sera le planning de l'évaluation?

Selon certains participants et rapporteurs, le travail d'évaluation des missions des conseillers pédagogiques peut avoir lieu tout au long de leurs missions et pas uniquement à la fin. Bien souvent, lorsque l'on veut évaluer, c'est seulement à la fin du processus que l'on y réfléchit. C'est à ce moment que peuvent se révéler certains aspects qui auraient pu être mis en œuvre plus tôt, comme la communication avec les acteurs ou la collecte de données spécifiques. Le calendrier de l'évaluation doit aussi être pensé en fonction des processus (cycles) de décision pour avoir les résultats de l'évaluation à temps pour la prise de décisions. Il doit aussi être pensé en fonction du calendrier du projet.

Acteurs (*Agency*) – qui mènera l'évaluation?

La personne ou l'instance qui mène l'évaluation peut varier d'un cas à l'autre. Si c'est le conseiller pédagogique lui-même, il peut être important de savoir comment gérer le fait qu'il sera alors d'une certaine manière juge et partie dans le processus d'évaluation. Il pourrait être utile d'associer au moins une autre personne qui pourra donner un avis extérieur sur l'évaluation et le focus sur lequel elle porte.

Quelle que soit la personne qui évalue, la question de sa légitimité pourra aussi se poser: par qui est-elle mandatée et pour quoi? Cette personne pourrait être le conseiller pédagogique, un collègue, la hiérarchie, les ressources humaines de l'institution via un service qualité, un expert externe, des collègues conseillers pédagogiques d'une autre institution, etc.

On pourrait considérer aussi que tous les acteurs devraient être impliqués à leur niveau dans l'évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques et obtenir un retour précis pour ce qui les concerne: les enseignants, l'institution, les facultés, etc. L'implication de tous les acteurs nécessite aussi une certaine éthique de l'évaluation: informer les acteurs sur les objectifs, sur les bénéfices potentiels pour eux, sur les moments et la manière dont ils seront sollicités, etc.

#### **Autres éléments utiles à la planification d'une évaluation**

En complément de l'approche RUFDATA, d'autres éléments ont été discutés par les participants, les rapporteurs et le comité scientifique pour bien cerner l'objet et le cadre de toute évaluation, dont celle – bien sûr – de la portée des actions des conseillers pédagogiques. À l'issue des analyses, deux d'entre eux sont apparus comme des outils particulièrement utiles à la construction d'un dispositif d'évaluation. Il s'agit plus précisément du rôle du demandeur de l'évaluation et du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick. Chaque élément est brièvement décrit et son apport spécifique relevé.

*Le rôle déterminant du demandeur*

Les raisons pour lesquelles une évaluation est effectuée, les preuves qui vont être rassemblées, ou encore la diffusion des résultats, dépendent en grande partie du demandeur de l'évaluation ou de la personne à l'initiative de la démarche d'évaluation. L'ensemble du cadre de l'évaluation de RUFDATA devrait être conduit à la lumière des réponses à ces questions:

- Est-ce le conseiller pédagogique qui entreprend lui-même cette démarche?
- Est-ce la direction de son institution qui la souhaite?
- Est-ce que ce sont les enseignants de l'institution qui la demandent?

Les raisons pour lesquelles les actions des conseillers pédagogiques mériteraient d'être évaluées varient largement en fonction de la représentation que les uns et les autres se font du rôle même des conseillers pédagogiques de l'institution. Le schéma ci-dessous offre un aperçu de ces possibles représentations. Sans prétendre être exhaustif, il a pour but d'attirer l'attention des conseillers pédagogiques sur les différents regards portés sur leurs rôles. Comment le conseiller pédagogique est-il perçu par les enseignants, par le rectorat ou la présidence, et par lui-même? Les rôles et images qu'on lui attribue sont-ils partagés? Certains rôles ou images ont été considérés par les participants comme relevant d'un seul de ces acteurs, alors que d'autres seraient au contraire partagés.

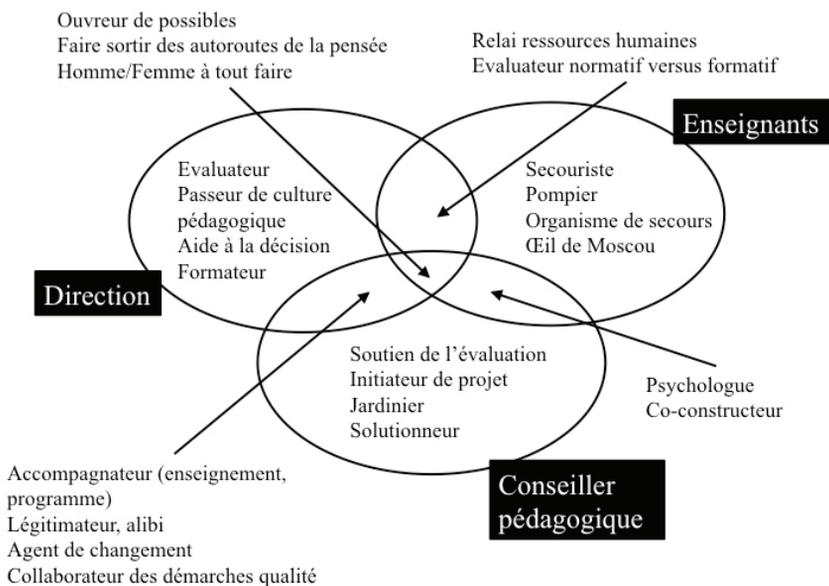


Figure 2. Schéma représentant les différents acteurs institutionnels et leurs possibles représentations, partagées ou non, des rôles des conseillers pédagogiques.

Évidemment, le focus de l'évaluation ne sera pas identique selon que le demandeur perçoit le conseiller pédagogique comme un évaluateur (focus: procédures et outils d'évaluation par exemple) ou comme un secouriste (focus: activités de conseil auprès de personnes manifestant des difficultés dans leurs activités d'enseignement). Toutefois, des demandeurs différents peuvent parvenir à des perceptions similaires du rôle du conseiller pédagogique et dans ce cas aboutir à des démarches d'évaluation identiques. Par exemple, dans le cas où la direction perçoit le conseiller pédagogique comme un passeur de culture et que l'enseignant le voit comme un agent de développement professionnel, il n'est pas impossible que les deux démarches initiées par ces demandeurs tendent finalement à se référer à des preuves et des focus identiques. De même, si les enseignants perçoivent le conseiller pédagogique comme un agent de contrôle sur leurs actions et le rectorat/présidence comme un évaluateur, alors le focus et les preuves récoltées peuvent être communes.

L'image que les acteurs institutionnels peuvent avoir du conseiller pédagogique dépend aussi de la légitimité qu'ils lui accordent. Au travers des synthèses successives, nous relevons plusieurs facteurs pouvant déterminer cette légitimité:

- les connaissances et les compétences du conseiller pédagogique utiles à la réalisation de ses missions;
- le caractère obligatoire des missions associées (évaluations ou formations obligatoires pour les enseignants par exemple);
- le niveau de proactivité du conseiller pédagogique à prendre sa place au sein de l'institution;
- le nombre d'années d'ancienneté;
- le statut du conseiller pédagogique (professeur, pair, professionnel, personnel administratif ou corps enseignant, etc.);
- les résultats atteints lors des précédentes actions (succès ou échecs préalables);
- la place du conseiller pédagogique au sein de l'institution et la politique de celle-ci en matière d'enseignement.

Tous ces éléments vont concourir à définir quelle légitimité est attribuée au conseiller pédagogique.

#### *Les quatre niveaux du modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick*

Le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick présenté plus haut constitue un outil particulièrement utile pour définir l'objet et le cadre de l'évaluation à mener. Les quatre niveaux du modèle – satisfaction, apprentissage, transfert, résultats – se sont révélés utiles pour préciser les dimensions et les critères les plus pertinents à observer dans le cadre d'une évaluation spécifique.

En effet, indépendamment de la perception que l'on peut avoir des rôles du conseiller pédagogique (cf. figure 2), indépendamment des missions (évaluation, formation, conseil, recherche) du conseiller que l'on souhaite évaluer, et indépendamment du niveau institutionnel auquel se situe l'objet d'intervention

évalué (enseignement, programme, etc.), ces quatre niveaux du modèle peuvent permettre de préciser ce qui sera, ou non, intégré dans l'évaluation menée.

L'utilisation simultanée de ces quatre niveaux et de RUFDATA a été évoquée. En effet, les réponses à certaines questions de RUFDATA (soit les questions *Reasons, Focus, Data*) pourraient parfaitement se référer à un ou plusieurs de ces quatre niveaux d'évaluation. Bien sûr, une fois les dimensions précisées, l'identification des indicateurs les plus intéressants s'en trouverait facilitée.

Les participants au BSQF ont eu tendance à développer davantage les critères aux niveaux 1 et 2 (plus directement dépendants de leurs actions) qu'aux niveaux 3 et 4 (résultant d'une responsabilité partagée plus étendue). Ils ont visiblement estimé plus pertinent d'évaluer en priorité les deux niveaux sur lesquels ils pensent avoir le plus d'impact. Aux niveaux 3 et 4, les relations de cause à effet sont particulièrement difficiles à établir tant les facteurs externes ou internes sont nombreux et difficiles à contrôler. La dynamique interpersonnelle entre enseignants et étudiants, le contexte facultaire, l'autonomie de l'enseignant, les ressources matérielles, etc. font que les résultats d'interventions pourtant similaires d'un conseiller pédagogique peuvent considérablement changer. Il est donc difficile de pouvoir attribuer avec certitude un résultat à la seule intervention du conseiller pédagogique travaillant dans un contexte complexe et authentique.

Enfin, l'utilisation du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick, associé ou non à RUFDATA, constitue une piste intéressante pour définir un contrat d'évaluation avec un éventuel mandant. En outre, en fonction des niveaux d'évaluation retenus, les critères de l'atteinte de chaque niveau pourraient être négociés avant le début même de la mission.

## Discussion

Dans cet article, nous poursuivions deux objectifs:

- décrire la méthode que nous avons mise en œuvre pour mettre à l'épreuve deux outils d'évaluation et mener une réflexion collective à propos de l'évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur et
- présenter les résultats de cette réflexion.

Pour les atteindre, le fil conducteur de notre démarche a consisté à répondre à la question de recherche suivante: comment évaluer la portée des actions des conseillers pédagogiques en tenant compte de la diversité des partenaires institutionnels concernés et des types d'intervention considérés?

D'une part, au terme du BSQF 2011, l'évaluation de la portée des actions des conseillers pédagogiques nous apparaît comme un processus très large et complexe. Les outils et les pratiques échangées, RUFDATA en tête, nous ont

permis d'en savoir plus sur le sujet. En définitive, cette évaluation constitue un véritable processus de recherche qui dépasse largement l'appréciation a posteriori des missions du conseiller pédagogique. En effet, au cours de ce processus, des questions sont posées (voire des hypothèses formulées), des informations collectées et un travail d'interprétation des informations réalisé pour répondre aux questions de départ. Au bout du compte, ce long processus d'évaluation de la portée des actions des conseillers ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie sur le rôle et le fonctionnement de ces derniers au sein de leur propre contexte de travail. Nous pourrions mettre ce constat en parallèle avec le modèle de la pratique réflexive de Kolb (1984).

D'autre part, ces échanges ont permis de relever combien l'approche RUFDATA et les autres éléments abordés (rôle du demandeur, niveaux du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick) étaient complémentaires pour construire un dispositif d'évaluation. Si l'approche RUFDATA offre, dans de nombreux contextes, un fil rouge utile à la définition des objectifs d'une évaluation, les autres éléments abordés ont très souvent été sollicités, soit seuls, soit pour faciliter la formulation des réponses aux sept questions qui composent cette approche.

Ces échanges ne visaient pas à trouver un seul outil commun d'évaluation. Les 81 participants à la rencontre sont conseillers pédagogiques dans des contextes très divers. Chacun inscrit sa pratique professionnelle dans une politique de formation, un organigramme, des enjeux institutionnels, etc. qui lui sont propres. C'est précisément la diversité des profils de chacun qui a fait la richesse de cette rencontre. Pour échanger de manière constructive, les participants ont eu parfois à présenter leur environnement professionnel respectif de manière détaillée: la multiplicité des situations ainsi évoquées a permis de questionner la pertinence, l'intérêt et l'adaptabilité de ces outils de manière très concrète pour les uns et les autres.

Cet article n'offre pas d'outils *clés-en-main* pour effectuer une auto-évaluation des actions des conseillers pédagogiques. Il offre toutefois des pistes concrètes pour entreprendre cette démarche de manière structurée, et quelques illustrations de critères et d'indicateurs utiles à sa réalisation. À ce stade, nous avons articulé divers modèles existants et proposé ainsi une manière de combler les lacunes évoquées en introduction. Il serait maintenant nécessaire d'appliquer les pistes proposées dans divers contextes afin de tester leur pertinence de manière plus générale. Certains conseillers pédagogiques ont déjà tenté l'expérience et alimenté la réflexion quant à l'intérêt du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (Uyttebrouck et al., 2012). Sans prétendre à l'exhaustivité ni à la généralisation, ces éléments peuvent encourager le développement des outils propres à chacun. Espérons que cette synthèse facilite la co-construction (ou la négociation) a priori des critères de l'évaluation, entre les conseillers pédagogiques et le ou les partenaires concernés, et qu'elle participe ainsi, même modestement, au développement et à la valorisation des actions des conseillers pédagogiques et des centres de soutien à l'enseignement dans leur environnement respectif.

## Remerciements

Les auteurs remercient vivement et chaleureusement les participants et les conférenciers de la rencontre BSQF 2011: ils espèrent que cet article saura refléter l'investissement et les principales réflexions des uns et des autres, même si un article ne peut résumer toute la richesse des échanges qui ont eu lieu à cette occasion. Les auteurs remercient également Nicole Rege Colet pour ses commentaires avisés sur une version préliminaire de ce texte.

## Références

- Bélisle, M., Bélanger, C. & Bernatchez, P.-A. (2008). L'évaluation des services d'un centre de pédagogie universitaire: une démarche incontournable de légitimation du centre et de valorisation de la pédagogie. In *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un changement de paradigme*. Presented at the AIPU 2008, Montpellier, France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Charlier, B. (2011). *RUFDATA. Une méthode pour construire notre propre évaluation*. Presented at the BSQF 2011, L'évaluation de la portée des actions du conseiller pédagogique, Leysin.
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Eggs, H. & Macdonald, R. (Éd.). (2003). *The scholarship of academic development*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14.
- Gillespie, K. H., Hilsen, L. R. & Wadsworth, E. C. (Éd.). (2002). *A guide to faculty development. Practical advice, examples, and resources*. San Francisco, CA: Joss.
- Gordon, G. (2010). The Quality agenda. Where does academic development sit? In L. Stefani (Éd.), *Evaluating the Effectiveness of Academic Development: Principles and Practice* (pp. 31–44). New-York: Taylor & Francis.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Langevin, L. (Éd.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (Éd.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 139–150). Paris: PUF.
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1975). *The Delphi method: techniques and applications*. Addison-Wesley Pub. Co., Advanced Book Program.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd éd.). Brussels: De Boeck Université.
- Parsons, D., Hill, I., Holland J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. York: The Higher Education Academy. Récupéré de [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/HEA\\_Impact\\_Teaching\\_Development\\_Prog.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/HEA_Impact_Teaching_Development_Prog.pdf).
- Saunders, M. (2000). Beginning an Evaluation with RUFDATA: Theorizing a Practical Approach to Evaluation Planning. *Evaluation*, 6(1), 7–21.

- Saunders, M., Trowler, P. & Bamber, V. (Éd.). (2011). *Reconceptualising Evaluation in Higher Education. The Practice turn*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Schroeder, C. M. (2011). *Coming in from the margins. Faculty development's emerging organizational development role in institutional change*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L. & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Stefani, L. (Éd.). (2010). *Evaluating the Effectiveness of Academic Development: Principles and Practice*. New-York: Taylor & Francis.
- Uytendaele, E., Kozłowski, D., Lammé, A., Blondeau, M., Lecloux, S., & Boulvain, M. (2012). *Une analyse inter-cas pour évaluer les actions des conseillers pédagogiques à l'université*. Communication au colloque de l'AIPU 2012, 14-18 mai 2012, Trois-Rivières, Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck/Presses de l'Université de Montréal.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

**Mots-clés:** Méthodologie, évaluation, conseil pédagogique, pratique réflexive, enseignement supérieur

## **Evaluation und Anpassung methodologischer Instrumente für eine wirkungsvolle hochschuldidaktische Beratung**

### **Zusammenfassung**

Dieser Artikel befasst sich mit dem Einfluss von Lehrberatern und -beraterinnen im Universitätsbetrieb. Er richtet seinen Fokus auf die Methodologie der Beurteilung der Tragweite von deren Tätigkeit. In einem ersten Schritt wurden mit Hilfe bereits bestehender Modelle Etappen, Kriterien und nützliche Indikatoren identifiziert. Die Ergebnisse dieses Schrittes wurden einer Eigen- und Fremdüberprüfung in Bezug auf repräsentative Tätigkeiten von Lehrberatern und -beraterinnen unterzogen; anschliessend wurden sie anlässlich einer Tagung von Lehrberatern und -beraterinnen diesen Experten zur Beurteilung vorgelegt. Deren Beurteilung diente als Rahmen für die kritische Analyse und allfällige Anpassung der Werkzeuge zur Beurteilung der Tragweite der Tätigkeit von Lehrberatern und -beraterinnen, und brachte insgesamt die Komplexität dieses Beurteilungsprozesses und die daraus folgenden Herausforderungen zum Vorschein. Der Artikel schlägt als Endresultat unmittelbar verwendbare Werkzeuge und Methoden vor.

**Schlagworte:** Methodologie, Beurteilung, Lehrberatung, Reflexive Praxis, Hochschule Didaktik

## **Valutare l'impatto delle azioni dei consiglieri pedagogici nell'insegnamento superiore: valutazione e adattamento di strumenti metodologici**

### **Riassunto**

Questo articolo studia l'impatto dei consiglieri pedagogici nell'insegnamento superiore e si focalizza sulla metodologia di valutazione della portata o estensione delle loro azioni. In un primo tempo vengono identificate tappe, criteri e indicatori utili per tale valutazione a partire da modelli esistenti. Verificati attraverso un processo di auto- ed eterovalutazione di azioni rappresentative delle attività dei consiglieri, i risultati di questa fase sono stati in seguito sottoposti all'esame di esperti radunati in occasione di un convegno di consiglieri pedagogici, che ha fatto da quadro per l'analisi critica e l'adattamento di strumenti utili per la valutazione dell'estensione delle loro azioni. Questa riflessione ha permesso di fare luce sulla complessità del processo di valutazione e sulle sue implicazioni. L'articolo presenta come risultati degli strumenti immediatamente utilizzabili.

**Parole chiave:** Metodologia, valutazione, consiglio pedagogico, pratica riflessiva, insegnamento superiore

## **Assessing the Impact of Faculty Developer Initiatives in Higher Education: Testing and Adapting Methodological Tools**

### **Summary**

This paper investigates the impact of faculty developers' actions in Higher Education. We focus on the methodology of the evaluation of our actions reach. Firstly we identify steps, criteria and useful indicators to lead such evaluation, on the basis of existing models. We then test our methodology through a self- and peer-evaluation approach of faculty developers' representative set of actions. The outcomes of this evaluation have then been discussed by experts at a faculty developers' international meeting. This meeting has been used as a framework to analyse and adapt useful tools to evaluate our actions reach. This reflection highlighted the complexity and the issues of the evaluation of our missions. As result, the paper proposes full usable evaluation tools.

**Keywords:** Methodology, evaluation, faculty development, reflective practice, Higher Education