

LES COURRIERS DE L'ÉVALUATION

VOLUME 4

NOVEMBRE 2021

ÉVALUER SES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT : POINTS DE VIGILANCE ET DE RÉFLEXION POUR UNE ÉVALUATION PLUS RIGOUREUSE

Chères partenaires, chers partenaires,

Tout d'abord, nous espérons que ce premier quadrimestre 2021-2022 en présentiel se passe sous les meilleurs auspices et que vous avez réussi à garder le meilleur du distanciel pour redéfinir votre quotidien en présence.

Ce premier quadrimestre est également le moment de vous proposer ce quatrième numéro des **Courriers de l'évaluation** (hé oui déjà) qui présente les nouveautés du projet **Assess4Success** et propose une **réflexion sur plusieurs éléments relatifs à l'évaluation de l'accompagnement de l'étudiant** (et non d'aide à la réussite si vous avez bien lu le numéro 3 du Courrier de l'évaluation).

En entame de ce courrier, il est pertinent de réaliser un premier bilan des actions mises en place. À ce stade, les bilans évaluatifs de dix pratiques d'accompagnement en hautes écoles ou à l'université ont été finalisés. Ces bilans montrent plusieurs effets bénéfiques des actions et amènent des pistes de réflexion pour améliorer l'accompagnement dans son implémentation et son transfert éventuel vers d'autres établissements. De plus, il est encourageant de voir que les bilans ont incité plusieurs acteurs de terrain à partager et communiquer sur leurs pratiques par exemple lors de la [journée des chercheurs en haute école 2022](#) organisée par Synhera le 24 février prochain à Liège ou encore lors du [32^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire](#) (AIPU) se déroulant le 30 mai à Rennes. Sans rentrer dans le détail de ces bilans (qui appartiennent aux établissements et partenaires directement concernés), cette étape nous permet également de nous questionner sur deux éléments importants :

01. Quelles sont les différentes façons d'évaluer une pratique d'accompagnement de l'étudiant ?
02. Comment peut-on estimer si une évaluation sera pertinente et rigoureuse ?

Ce sont ces deux questions que nous discuterons dans ce courrier sans toutefois apporter de réponse univoque, mais en tentant d'apporter des pistes d'approfondissement.

Comme toujours, nous espérons que ce courrier pourra être stimulant et vous souhaitons une bonne lecture !

i *Les termes utilisés dans cette newsletter doivent être entendus dans leur sens épïcène, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte, cela n'a aucune intention discriminatoire.*

2

L'ÉVALUATION DES PRATIQUES :
UNE DIVERSITÉ DE FORMES ET DE
NIVEAUX D'ÉVALUATION

3

MAIS ALORS, QU'EST-CE QU'UNE
ÉVALUATION RIGOUREUSE ?

10

CONCLUSION ET PROCHAINES
ÉTAPES DE TRAVAIL

/ L'ÉVALUATION DES PRATIQUES : UNE DIVERSITÉ DE FORMES ET DE NIVEAUX D'ÉVALUATION

La critique souvent évoquée concernant l'évaluation des pratiques d'accompagnement est le manque, voire l'absence totale d'estimation des effets d'une pratique (Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). Plus précisément, les auteurs critiquent le fait que les évaluations ne se fondent que sur le recueil de la satisfaction de l'étudiant, laquelle est par essence limitée et peut induire une vision tronquée de l'efficacité d'une pratique. Perret (2014) explique précisément que la mesure par la satisfaction du public cible introduit un biais en surestimant les aspects positifs d'une pratique au détriment de ceux à améliorer. D'après cette auteure, les mesures qui dépassent la simple satisfaction et évaluent les effets sur la motivation, l'apprentissage, le renforcement des compétences et/ou la réussite de l'étudiant sont très rares, pourtant très importantes et éclairantes. Ce type d'évaluation permettrait de développer une approche bien plus régulée de nos actions d'accompagnement en identifiant les bénéfices précis de la pratique, l'ampleur de ses effets, mais également les points d'amélioration. Ces informations seraient primordiales pour développer une approche régulée de notre accompagnement de l'étudiant. Les propos tenus par Perret montrent tout l'intérêt d'une évaluation plus complète des effets des pratiques. Cependant, elle ne propose pas réellement de cadre clair pour faire progresser cette réflexion sur le terrain. Au travers de ce courrier n°4, nous vous proposons quelques éléments pour structurer une évaluation des dispositifs de pratiques d'accompagnement plus intégrée, c'est-à-dire qui tient compte de plusieurs effets de la pratique évaluée. Ces éléments structurels nous ont été inspirés à la fois par une revue sélective de la littérature et par les évaluations menées au sein des établissements dans le cadre du projet **Assess4Success**.

LES SIX QUESTIONS CLES DE CRÉATION D'UNE ÉVALUATION

Une façon de réfléchir à la façon de dépasser l'évaluation d'un dispositif par la simple satisfaction serait de structurer davantage la mise en place de cette évaluation. Cette réflexion a été développée initialement par Salmon et ses collègues (2009) qui proposent à l'«acteur de la réussite» de se questionner préalablement sur 6 éléments clés constitutifs de l'évaluation qui sont mis en relation dans la **figure 1** ci-dessous.

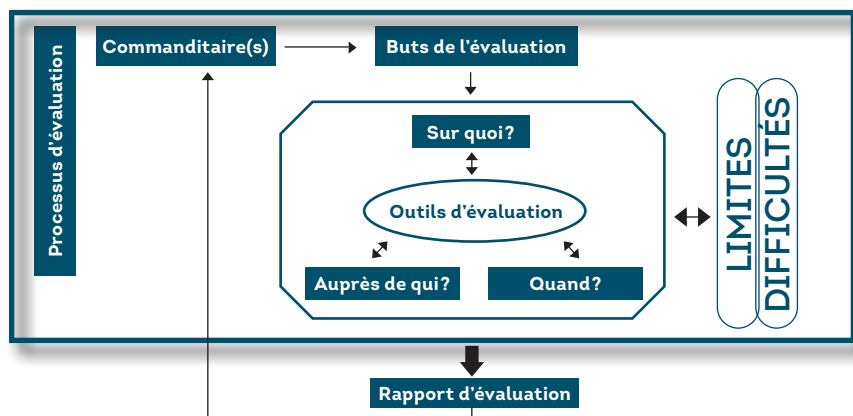


Figure 1. Modèle dynamique de l'évaluation selon Salmon et al., 2009

01. **Quel(s) est (sont) le(s) but(s) de l'évaluation ?** Derrière ces termes, nous pouvons retrouver la question essentielle de l'objectif mené. À première vue, nous pourrions dire que l'évaluation a un but implicite évident qui vise à comprendre l'ampleur des effets de l'accompagnement sur la réussite de l'étudiant. Cependant, cet objectif n'est pas l'unique raison de la mise en place d'une évaluation. Certaines évaluations peuvent par exemple s'orienter sur l'identification plus précise **des freins à la participation** comme nous l'avons réalisé dans le projet Assess4Success avec le dispositif d'écologie en sciences réalisé à l'Université catholique de Louvain. Un autre exemple, serait de mieux expliciter les caractéristiques de mise en œuvre d'une pratique qui permettent de garantir son efficacité, comme nous l'avons fait avec le dispositif de parrainage social à l'Université libre de Bruxelles. Cette première question montre donc que le but d'une évaluation n'est pas toujours l'estimation de ses effets sur la réussite étudiante. Il y a donc lieu de réfléchir anticipativement aux objectifs explicites et implicites de l'évaluation au regard des caractéristiques de la pratique évaluée.
02. **Quel est l'objet de l'évaluation ?** Cette deuxième question incite l'acteur à se poser la question du « Sur quoi? ». Si nous optons pour une évaluation des effets, l'acteur pourra alors se questionner à propos des variables sur lesquelles il imagine que l'action pourra agir. Nous vous renvoyons ici au courrier de l'évaluation numéro 3 qui décrivait différentes visées et objets d'action pouvant être analysés par l'évaluation. Une question essentielle à ce stade sera de décider jusqu'où l'évaluation doit être menée. Voulons-nous dépasser la simple satisfaction? Voulons-nous comprendre les effets à moyen terme sur la modification de comportements des étudiants, voire les effets sur sa réussite? Ce sont ces questions qui permettront de guider la réflexion de l'acteur de terrain. Ces questions essentielles seront développées ultérieurement dans ce numéro.

03. Qui sont les sujets de l'évaluation ? Une fois le but et l'objet de l'évaluation définis, il est essentiel de se poser la question des personnes qui seront visées par l'évaluation. Encore une fois, les étudiants, en tant que bénéficiaires principaux, semblent être la cible privilégiée. Cependant, l'analyse d'autres acteurs du système apporte des informations complémentaires très riches. Par exemple, le questionnement des enseignants en contact avec les étudiants peut apporter des indicateurs riches et plus objectifs de l'effet d'un accompagnement (Perret, 2014). Un autre exemple, mis en place dans l'analyse du tutorat au sein de l'EPHEC a été d'interroger à la fois les tuteurs et les tutorés. Ce regard croisé sur la pratique a permis d'identifier les effets du tutorat, mais également les caractéristiques de l'encadrement par le tuteur qui maximisaient ses effets et des pistes d'actions concrètes dans l'accompagnement des tuteurs.

04. Quel est le meilleur moment d'évaluation ? En fonction du but de l'objet et du public, la question de la temporalité se posera inévitablement. En effet, l'« acteur de la réussite » pourra alors se poser la question du meilleur moment pour mettre en place l'évaluation. Une évaluation mise en place juste en fin de dispositif permettra de recueillir des perceptions à chaud, mais pourrait être prématurée pour comprendre les effets à plus long terme ou hors pratique d'accompagnement. Il pourra aussi être important de se poser la question des différents temps potentiels d'évaluation. Avons-nous besoin d'une mesure avant le dispositif, pendant le dispositif ou après le dispositif ? La disponibilité des données nécessaires doit également être prise en considération. Quand pouvons-nous interroger les bénéficiaires et/ou les parties prenantes de la pratique évaluée ? Le rythme de l'année académique est également à prendre en considération. Avant ou après une période de blocus ou d'évaluation ? À la rentrée académique, durant le premier ou second quadrimestre... ?

05. Quels sont les outils de l'évaluation ? La question des outils est essentielle pour atteindre les objectifs d'une évaluation d'un dispositif. En effet, tous les outils d'évaluation ne permettent pas d'atteindre les mêmes objectifs. À l'instar de démarches de recherche en sciences humaines, il y a lieu de s'interroger sur l'utilisation d'une méthode quantitative ou qualitative ou encore d'une méthode combinant les deux aspects.

» **a.** Ainsi un travail via questionnaire d'évaluation sera particulièrement approprié pour quantifier les effets généraux d'une pratique, dans la mesure où il est possible d'obtenir un grand nombre de réponses. En effet, l'ennemi principal de l'analyse par questionnaire est le nombre de répondants et la difficulté à obtenir un échantillon de

participants représentatifs, nous en reparlerons ci-dessous.

» **b.** Le travail par entretien fonctionnera particulièrement bien pour comprendre le vécu complexe de la pratique d'accompagnement. Cet outil ne sera pas approprié pour quantifier les effets mais permettra d'obtenir bien plus de détails et de nuances sur le vécu de la pratique par les étudiants et ses effets perçus sur le court, moyen ou long terme.

» **c.** Il peut également être intéressant de mesurer les effets d'une pratique au moyen de la passation d'un test/ de la réalisation d'une production écrite.

Se pose également, la question de la qualité des mesures. En effet, de nombreux déterminants de la réussite (motivation, stratégie d'autorégulation, engagement...) sont des construits théoriques complexes et plus difficiles à mesurer. Il convient donc de s'assurer ou tout au moins de s'interroger sur l'utilisation de la mesure au regard de l'objectif de l'évaluation et des outils de récolte de la mesure. La littérature scientifique permettrait alors ici de fournir des instruments de mesure valides et fidèles. Ainsi, nous pouvons retrouver de nombreuses échelles dans la littérature scientifique qui ont été éprouvées statistiquement afin de s'assurer de leur validité (est-ce que l'échelle mesure bien le facteur concerné et non un autre facteur proche ? Est-ce une échelle qui mesure ce qu'elle dit mesurer ?) et leur fidélité (est-ce que l'échelle mesure le facteur avec précision et de façon fiable ? Est-ce une échelle de qualité ?).

06. Quels sont les difficultés et les leviers de mise en place de l'évaluation ? Une fois les cinq premières questions abordées, il sera nécessaire de réfléchir aux difficultés et risques auquel l'acteur devra être attentif dans la réalisation de son évaluation.

» **a.** Ainsi, nous pouvons penser à la nécessité d'obtenir suffisamment de répondants pour que l'évaluation soit valide. Cette difficulté est particulièrement vraie pour des évaluations par questionnaire qui ne peuvent pas fonctionner sans un nombre suffisant de répondants. Plusieurs incitants existent cependant pour maximiser le nombre de répondants. Afin d'inciter les étudiants à répondre à l'enquête dans l'évaluation du dispositif Acclimath à l'Université Saint-Louis, Bruxelles, nous avons par exemple pu accorder un demi-point supplémentaire aux participants de l'enquête pour le cours de Mathématiques associé. Cette difficulté a été levée à l'UCLMons en proposant aux participants de gagner des bons Fnac à la fin de l'évaluation du dispositif CallforSuccess. Le taux de participation a également été maximisé dans l'évaluation menée dans la Haute École Charlemagne en incluant le ques-

tionnaire directement dans une séance de cours. Il y a lieu donc de réfléchir à une stratégie de récolte afin de maximiser les chances de réussite de l'évaluation.

- » **b.** Une autre question pouvant se poser relève de la déontologie. Dans quelle mesure l'enquête permet-elle de garantir la protection des données collectées? Les données collectées sont-elles ou non sensibles? Ai-je bien obtenu le consentement des participants pour traiter les données collectées? Au sein de nos différentes actions, le consentement des participants a systématiquement été demandé et nous les avons informés clairement sur le but et la façon dont les données seraient traitées. Nous invitons ici à se poser en amont ces questions déontologiques et de respect de la vie privée.
- » **c.** Avant de procéder à l'évaluation d'une pratique d'accompagnement, il est utile de positionner le travail d'évaluation dans le temps. Certaines pratiques sont ponctuelles et requièrent une évaluation ponctuelle et rapide au risque de ne pas pouvoir mesurer les effets, impacts de l'action. Par ailleurs, une analyse des données requiert un certain temps qu'il convient de pouvoir réserver et de planifier. L'évaluation doit idéalement être inscrite dans un planning précis. En effet, les résultats de l'évaluation doivent pouvoir être mobilisés pour faire évoluer les actions d'accompagnement futures.

Les propos de Salmon et ses collègues (2009) permettent d'identifier les questions clefs à se poser avant de mettre sur pied une évaluation de pratique d'accompagnement. Cependant, la question des objets d'évaluation reste peu détaillée.

IDENTIFIER CLAIREMENT LES DIFFÉRENTS NIVEAUX D'UNE ÉVALUATION

Pour mieux comprendre les différents objets d'évaluation pouvant être visés, nous vous présentons ici le modèle d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) qui est un incontournable de l'évaluation d'un dispositif (Steinert, Mann, Centeno, Dolmans, Spencer, Gelula, & Prideaux, 2006; Stes et al., 2010). Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) ont en effet construit un modèle en quatre niveaux qui permet d'apporter un regard fin et nuancé sur l'effet d'un dispositif. Ce modèle fut initialement conçu pour répondre à la demande grandissante d'outils permettant d'évaluer les formations mises en œuvre en entreprise et d'allouer efficacement les ressources financières entre les différentes formations proposées (Holton, 1996).

Néanmoins, de par ses aspects rigoureux et pratiques, il a été appliqué à de nombreux domaines (Le Louarn &

Pottiez, 2009). Ce modèle a d'ailleurs été utilisé et adapté en Belgique francophone pour mesurer les effets de dispositifs de soutien à l'adaptation de l'étudiant (De Clercq et al., 2016). Les quatre niveaux initiaux ont alors été étendus à cinq niveaux d'analyse tels que présentés en **figure 2** ci-dessous. Ces travaux peuvent servir de point d'ancrage à l'accompagnateur de terrain pour identifier plus précisément les niveaux qui lui semblent nécessaires à évaluer.

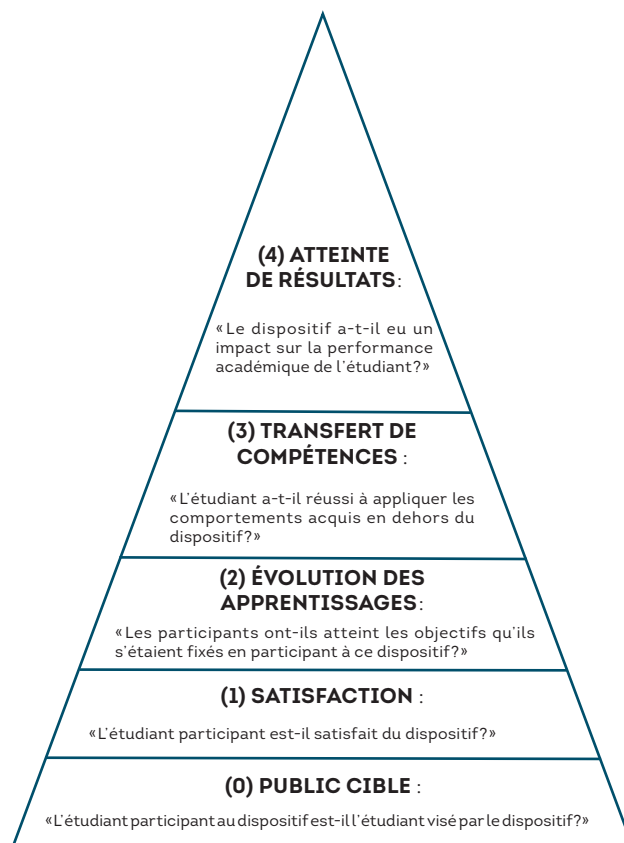


Figure 2. Modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) adapté aux dispositifs d'accompagnement pédagogique de l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2016)

» Le public cible (niveau 0) :

- » La première question qui peut être investiguée par l'évaluation est la question du public. En effet, une difficulté souvent vécue sur le terrain est de ne pas réussir à toucher les étudiants que l'on souhaite viser avec une pratique d'accompagnement. Ainsi, les étudiants participants seraient les étudiants les plus motivés voir les plus favorisés, en d'autres termes ceux qui en ont le moins besoin. Cette identification du public cible semble donc être importante. Une façon de réaliser cette identification est de demander aux étudiants participants à l'entrée du dispositif de vous renseigner sur quelques caractéristiques sur leur profil (passé scolaire, motivation, intégration sociale...). Les caractéristiques demandées dépendront de la visée du dispositif. Toutefois, des questions en termes de passé scolaire, de certitude du choix d'étude, de confiance dans ses capacités à réussir voir de niveau socioéconomique peuvent suffire pour identifier

si l'étudiant présente ou non un profil à risque (*De Clercq et al., 2020*). Idéalement, ces données pourraient être comparées aux profils des étudiants non participants afin de voir si des différences importantes émergent.

- » Au-delà de l'analyse du public, les raisons de participation ou de non-participation peuvent également être rattachées à ce niveau d'analyse. En effet, comme nous l'avons réalisé pour l'évaluation des entretiens méthodologiques individuels à la Haute École de la province de Liège (HEPL), l'analyse des objectifs de participation des étudiants permet de comprendre ce qu'ils viennent chercher dans l'accompagnement, et si ces objectifs sont bien alignés avec l'offre. Finalement, l'analyse chez les non-participants des raisons d'absentéisme permet également de comprendre ce qui freine les étudiants à s'inscrire à la pratique et comment y remédier.

» **La satisfaction (niveau 1) :**

- » Le niveau traditionnellement visé par la plupart des évaluations est le niveau 1 de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) et renvoie à la perception que les étudiants ont de la pratique d'accompagnement, de son organisation et de son contenu. Ainsi, la mesure de la satisfaction ne se résume pas uniquement à une analyse générale, mais peut également se décliner sur les différentes dimensions de la pratique. Par exemple, notre évaluation du tutorat auprès de la Haute École Fransisco Ferrer (HEFF) considère la satisfaction générale, mais également la satisfaction envers les dimensions spécifiques du tutorat (son timing, son organisation, la clarté du tuteur, la structuration des rendez-vous, la relation tuteur-tutorés). Au travers de ces mesures détaillées de satisfaction, l'analyse a permis d'identifier des pistes d'amélioration probantes.

- » Bien que de premières informations de régulation puissent être retirées de ce niveau d'évaluation, il est à ce stade imprudent de réellement attester d'un quelconque effet de la pratique. En effet, une pratique appréciée n'est pas automatiquement une pratique qui fonctionne. Bien que la satisfaction puisse témoigner que l'étudiant a peut-être trouvé ce qu'il cherchait dans la pratique, cela ne signifie pas qu'un réel apprentissage a eu lieu. D'ailleurs certains contre-exemples existent montrant des effets négatifs sur la réussite malgré un grand taux de satisfaction (*De Clercq et al., 2018*).

» **L'évolution des apprentissages (niveau 2) :**

- » Ce niveau renvoie à l'acquisition par les participants de nouvelles connaissances et compétences lors de la formation (*Steinert et al., 2006*). En d'autres termes, cela se traduit par les apprentissages de l'étudiant en fin de dispositif et à son « évaluation à chaud » des bénéfices qu'il a pu en retirer (*Chochard, 2010*). Il s'agit de l'analyse des effets perçus à court terme.
- » Les questions pouvant alors être posées en fin de pratique aux étudiants portent sur l'atteinte des objectifs de l'accompagnement ou les bénéfices perçus sur un ensemble de facteurs visés par la pratique d'accompagnement. Ainsi, l'évaluation réalisée à la Haute École Albert Jacquard (HEAJ) a demandé à l'étudiant de pouvoir nous rapporter les effets perçus de la pratique sur l'ensemble des visées qu'elle visait au départ. Ces questions sont présentées en **figure 3** ci-dessous. Notons également qu'une façon de renforcer cette prise de mesure est de la coupler à un ensemble de questions demandant à l'étudiant d'identifier les caractéristiques de la pratique qui lui ont le plus permis de développer ses apprentissages (la relation individualisée avec l'acteur de la réussite, les moments de rencontre, les conseils méthodologiques, les exercices...).

	PLUS SPÉCIFIQUEMENT, AS-TU L'IMPRESSIION QUE LA PRATIQUE T'A PERMISE DE...	PAS DU TOUT D'ACCORD (1)	PLUTÔT PAS D'ACCORD (2)	PLUTÔT D'ACCORD (3)	TOUT À FAIT D'ACCORD (4)
	...mieux comprendre les cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...te rassurer/ de gérer ton stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...te socialiser, de t'intégrer socialement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...persévérer / maintenir tes efforts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...prendre confiance en toi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...mieux comprendre les attentes des professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...améliorer ta méthode de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	...comprendre comment fonctionnent les études supérieures à l'HEAJ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 3. Questions d'évaluation des apprentissages à chaud à l'HEAJ

» **Le transfert de compétences (niveau 3) :**

» Ce niveau renvoie aux changements effectifs de comportements engendrés par une formation (*Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006*). Selon Steinert et ses collègues (2006), il s'agirait du niveau d'évaluation documentant le transfert et l'application des nouvelles compétences acquises lors du dispositif en autonomie. Contrairement au niveau 2, il s'agira donc de « l'évaluation à froid » de l'impact de la formation sur les comportements du participant (Le Louarn & Pottiez, 2009). Ce niveau permet déjà d'obtenir des informations sur l'effet du dispositif sur l'étudiant à moyen terme.

» Ce niveau d'analyse est le plus difficile à atteindre. Nous pouvons ici proposer 4 façons de l'atteindre qui peuvent même se cumuler.

01. Tout d'abord, nous pourrions suivre l'évolution des compétences de l'étudiant avant, pendant et après la participation à la pratique d'accompagnement dans une approche longitudinale. C'est un dispositif assez couteux en temps et en énergie. Nous avons pu le mettre en place dans l'analyse du projet « autonomie » de l'UNamur. Toutefois, ce n'est pas la seule façon de mesurer cet impact.

02. Une autre possibilité est de contacter les étudiants plusieurs mois après la fin de la pratique d'accompagnement et de leur demander de nous témoigner de façon rétrospective de la façon dont la pratique a pu les aider dans leur parcours d'étudiant. Cette procédure a été mise en place pour évaluer le dispositif Call for Success mis en place à l'UCLMons.

03. Une autre façon de mesurer l'effet à froid d'une pratique peut également être réalisée en comparant le niveau de compétences des étudiants participants et des étudiants non participants plusieurs mois après la mise en place de la pratique d'accompagnement. Cette procédure a été réalisée dans l'évaluation du dispositif Acclimath' de l'université Saint-Louis de Bruxelles. Cependant cette comparaison n'est valide que si l'acteur de la réussite connaît le niveau de compétence de départ des participants et non-participants ce qui nécessite une anticipation et une prise de mesure large au début de l'accompagnement.

04. Une dernière façon de réaliser cette évaluation à froid serait de demander le retour d'acteurs externes tels que les enseignants. Ainsi, demander aux enseignants s'ils perçoivent des bénéfices d'une action au sein de leur cours

est également un indicateur fiable de mesure des effets. Cela nécessite cependant que les étudiants participants puissent être clairement identifiés par le corps enseignant ce qui peut poser d'autres questions déontologiques et de respect de la vie privée.

» **L'atteinte de résultats (niveau 4) :**

» Ce dernier niveau évalue l'effet de la pratique sur la réussite, la persévérance ou l'orientation de l'étudiant. Il s'agira ici d'analyser les effets du dispositif sur des mesures institutionnelles. Ainsi, l'analyse des résultats académiques des étudiants en fin de dispositif pourra être estimée ainsi que le taux d'abandon de ces mêmes étudiants.

» Dans le cas des mesures de réussite, il est important de savoir qu'un effet net et global d'une pratique d'accompagnement est très difficile à prouver tant le processus de réussite est complexe et multifactoriel. Ainsi, il est conseillé de pouvoir analyser les effets plus en détail en les croisant avec les autres données déjà récoltées lors de précédents niveaux. Les analyses montreront alors que le dispositif n'a parfois qu'un effet avéré sur les performances des étudiants les plus en difficulté ou des étudiants ayant particulièrement apprécié le dispositif (De Clercq et al., 2016). Afin de pouvoir relier les données des enquêtes avec les notes des étudiants, il sera nécessaire de leur demander un identifiant institutionnel (Numéro d'étudiant, Numéro de rôle, Numéro de matricule...) ce qui ne rendra plus les données anonymes. Cette prise de données devra donc être autorisée par votre institution et l'étudiant lui-même.

» Il est également fréquent qu'une pratique n'ait pas d'effet direct sur la réussite, mais implique plutôt des effets indirects en jouant sur des déterminants importants de la réussite tels que le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement, les stratégies d'apprentissage, etc. Si la pratique ne vise pas essentiellement et directement l'amélioration des performances, il semble alors superflu de mesurer son effet direct sur cette dernière. Il pourrait alors être préférable d'identifier sur quel composant de la réussite elle est censée jouer en priorité et mesurer l'effet sur ce dernier en priorité. Au-delà des visées identifiées dans le précédent courrier de l'évaluation, un article de De Clercq (2019) propose d'ailleurs d'identifier les différents éléments qui constituent le processus de réussite dans l'enseignement supérieur. Il peut être intéressant en début de processus de situer en quoi votre pratique permet d'agir sur les éléments de ce processus présenté en **figure 4**.

CONTEXTE

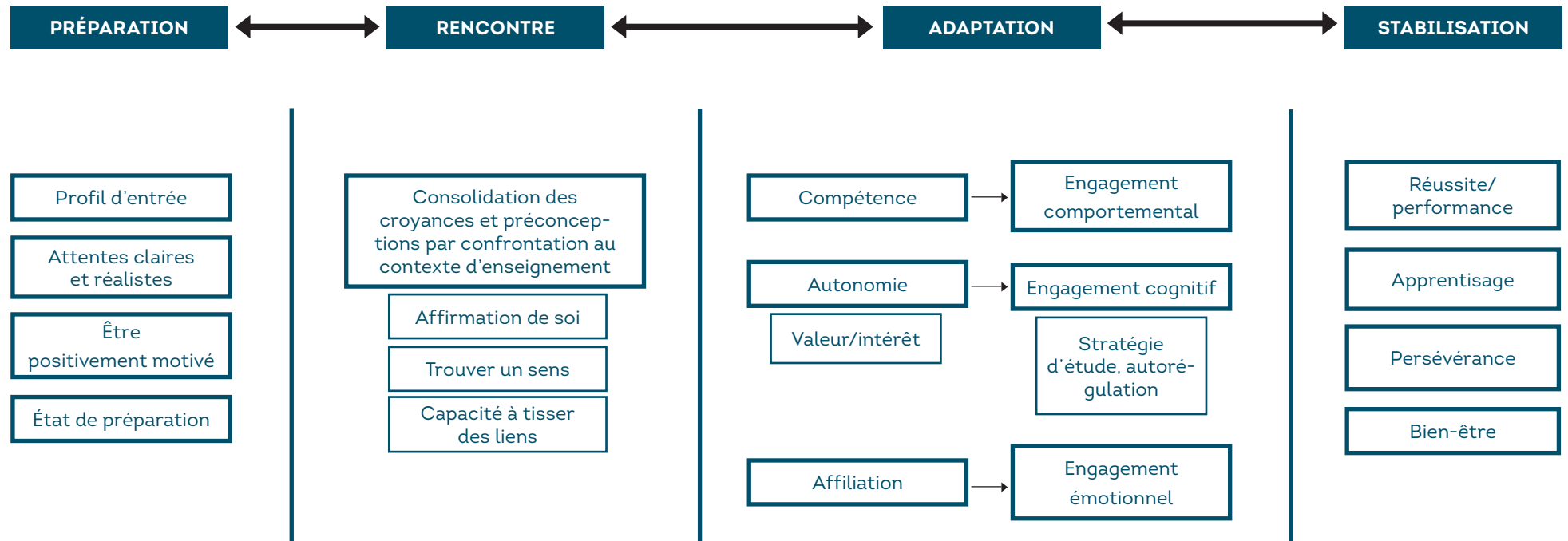


Figure 4. Modèle dynamique du processus de réussite dans l'enseignement supérieur (De Clercq, 2019)

/ MAIS ALORS, QU'EST-CE QU'UNE ÉVALUATION RIGOREUSE ?

Le premier volet de ce courrier nous a montré que la mise en place d'une évaluation nécessite une réflexion sous-jacente sur plusieurs aspects afin de maximiser les conclusions que nous pourrions en tirer. Nous espérons que certains des points de vigilance énoncés pourront vous guider dans vos prochaines évaluations de pratique d'accompagnement.

Les propos tenus plus haut permettent également de comprendre plus en détail et avec plus de nuances ce que nous pouvons entendre par une évaluation plus rigoureuse de nos actions d'accompagnement. Notons que le terme « évaluation rigoureuse » a un caractère très normatif à connotation méthodologique. Il sous-entend également que les évaluations mises en place actuellement manquent de rigueur, ce qui peut être lu comme un jugement de valeur sur le travail des acteurs de terrain, ce qui n'est pas notre volonté. Bien qu'explicite, ce terme ne revêt pas complètement l'objectif précis de notre démarche qui vise avant tout à encourager des évaluations plus riches et nuancées permettant de réguler avec plus de précisions les actions mises en place. Bien que la dimension de rigueur soit importante, c'est avant tout le caractère réflexif de l'évaluation qui nous importe. La réflexivité constitue en soi, l'un des avantages d'une démarche évaluative qui est de permettre tant aux bénéficiaires qu'aux acteurs d'observer à l'aide d'outils de mesure rigoureux une activité d'aide aux apprentissages. De cette observation, les acteurs peuvent interroger leurs pratiques, mieux les comprendre et partant, les faire évoluer.

Ainsi nous discuterons par la suite sur ce qui qualifie une évaluation rigoureuse, réflexive et nuancée.

LA MISE EN PLACE D'ÉVALUATIONS PLUS OBJECTIVES

Afin de comprendre pourquoi les experts de l'éducation critiquent la qualité des évaluations de pratiques d'accompagnement mises en place, il faut rappeler les limites que ces auteurs identifient. Comme explicité, plus haut, le constat posé dans la littérature est le suivant : **la plupart des pratiques d'accompagnement ne sont pas évaluées ou se limitent à une simple évaluation en termes de satisfaction des participants** (Pariat & Lafont, 2018 ; Perret, 2014). Si nous nous référons au modèle d'évaluation de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006, figure 2), cela signifierait que les évaluations mises en place ne toucheraient majoritairement que le niveau 1 d'évaluation. Certaines évaluations pourraient parfois s'étendre partiellement au niveau 0 et 2 du modèle, mais la grande majorité des évaluations n'aborderaient pas le niveau 3 et 4 du modèle.

Concrètement cela signifierait que la majorité des évaluations se contenterait à s'assurer que la pratique a été bien appréciée par l'étudiant et si elle lui a semblé utile. Néanmoins, la majorité des évaluations ne pousseraient pas l'analyse jusqu'à savoir si des effets peuvent bien être observés en dehors de la pratique et dans un contexte de travail plus autonome. Le problème principal de cette analyse est la subjectivité forte des indices de satisfaction et d'utilité rapportés par l'étudiant qui ne permettent pas de s'assurer qu'une pratique est réellement efficace (Stes et al., 2010). Bien qu'une forte satisfaction et une forte perception d'utilité soient des premiers indicateurs de l'efficacité d'une pratique, ceux-ci ne permettent pas de prouver que l'étudiant a bel et bien appris/s'est bel et bien développé grâce à cette pratique d'accompagnement. Certains auteurs mettent d'ailleurs en garde concernant la simple utilisation de ces indices, car ils peuvent cacher des effets négatifs insoupçonnés (Robbins, Oh, Le, & Button, 2009).

Dans cette idée, une première façon de soutenir le développement d'évaluations plus rigoureuses serait **d'outiller les acteurs de la réussite à mesurer des effets plus objectivables de leurs pratiques d'accompagnement** (niveau 3 et 4 des niveaux d'évaluation). C'est dans cette visée que le projet Assess4Success propose d'avancer dans la construction de la boîte à outils évaluative à destination des établissements de l'enseignement supérieur.

LA MISE EN PLACE D'UNE ÉVALUATION RÉFLEXIVE ET NUANCÉE

Le point précédent pose alors la question suivante : **est-ce qu'une évaluation objective signifie automatiquement la nécessité d'attester d'effets directs sur la réussite, la persévérance ou la performance académique des étudiants ?** Selon nous, ce n'est pas le cas. De plus, une simple considération de l'aspect réussite pourrait même occulter une partie importante des effets d'une pratique.

En effet, comme précisé dans le point 1.1 de ce courrier, nombreuses sont les pratiques à ne pas viser directement l'amélioration de la réussite de l'étudiant, mais à plutôt viser des facilitateurs de cette réussite : les compétences méthodologiques, le développement de l'esprit critique, la motivation, le développement du choix professionnel, l'intégration sociale et académique, la gestion émotionnelle... Dans cette idée, **il est illusoire de penser qu'il sera possible d'attester d'un effet direct et incontestable de ces pratiques sur la réussite ou la persévérance de l'étudiant.**

Dès lors, l'objectif d'une évaluation de qualité ne serait donc pas automatiquement d'attester des effets directs sur la réussite. Elle pourrait, par exemple, analyser **si la pratique atteint bien les effets visés au départ**. La qualité d'une évaluation ne se situe donc pas uniquement dans l'objet d'évaluation, mais plutôt dans la cohérence du processus d'évaluation au regard des objectifs de la pratique d'accompagnement et de l'évaluation elle-même. C'est ce que l'on nomme le design de l'évaluation (Albarello, Van Haeperen, Aubin, Fallon, 2016).

La qualité de l'évaluation peut également se traduire par sa capacité à apporter une réponse nuancée et à **dresser des pistes de régulation** permettant d'ajuster la pratique d'accompagnement (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006).

Par exemple, une évaluation qui analyserait uniquement les effets des tests « blancs » sur la réussite des étudiants, bien que visant le niveau 4 d'évaluation, pourrait très bien être critiquée. En effet, le simple fait de savoir que les tests « blancs » sont bien liés à la réussite en janvier ne permet en aucun cas de comprendre comment ils agissent sur cette réussite, ce qui ne permet à aucun moment de savoir comment réguler cette pratique. Ainsi, nous ne savons pas si cette pratique est bénéfique pour l'étudiant ou au contraire délétère et nous ne savons pas précisément comment le test « blanc » favorise ou limite les performances des étudiants. Sans cette dimension, l'évaluation ne permet pas d'appréhender les effets en nuance ni d'initier une démarche réflexive.

Comme discuté dans le numéro trois du courrier de l'évaluation, plusieurs auteurs mettent en garde sur une simplification trop forte du lien entre pratiques d'accompagnement et réussite universitaire (Annoot, Bobineau, Daverne-Bailly, Dubois, Piot, & Vari, 2019; FEF, 2021; Paiuandi, 2016). L'objectif des services d'aide à la réussite est-il avant tout de maximiser les performances des étudiants et le nombre d'étudiants qui valident leur année? Ou est-ce avant tout de soutenir l'étudiant dans son ajustement complexe au monde de l'enseignement supérieur? Bien que ces deux objectifs soient interreliés, la priorité choisie impactera fortement sur les stratégies d'actions et les pratiques d'accompagnement mises en place.

Si nous poursuivons cette réflexion, une façon de développer une évaluation plus rigoureuse serait donc d'aider les acteurs de la réussite à réaliser des évaluations nuancées permettant **d'attester de l'atteinte des différents objectifs visés par la pratique et/ou permettant d'identifier des pistes de régulation et d'amélioration de la pratique**.

Certaines évaluations pourraient donc être considérées comme rigoureuses et de qualité, et ce même si elles ne permettent pas d'attester directement de l'effet de la pratique, mais qu'elles fournissent d'abord de larges pistes de régulation de cette même pratique.

LA RIGUEUR DANS LA PROCÉDURE ET LES MESURES

Les deux sous-points précédents nous montrent que l'amélioration des évaluations des pratiques d'accompagnement de l'étudiant concerne plusieurs aspects de la procédure évaluative : tenter de dépasser la simple perception subjective de l'efficacité d'une pratique et apporter des pistes nuancées et solides d'amélioration/ de régulation de la pratique.

À la lecture de ces deux sous-points, nous pouvons alors comprendre qu'une partie de la rigueur de l'évaluation se situera également dans sa forme et sa procédure. Ainsi, pour atteindre les objectifs précités, il est nécessaire que l'évaluation mette en place **une procédure rigoureuse de collecte de données, utilisant des instruments de mesure fidèles et valides et étant menée au moyen d'analyses complexes et systématiques**.

La mise en place d'une évaluation rigoureuse ne se jouerait donc pas uniquement dans la visée de la mesure des effets et dans son approche réflexive, mais également dans la façon concrète de la mettre en place. Il y aurait donc tout un aspect méthodologique à considérer pour atteindre une évaluation rigoureuse comme développé dans le premier volet de ce courrier.

Pour conclure, trois dimensions cumulatives d'une évaluation de qualité se combinent :

01. L'importance d'une mesure d'effets dépassant le seul retour à chaud en termes de satisfaction.
02. L'importance d'une évaluation nuancée des effets permettant de savoir dans quelle mesure la pratique atteint ses objectifs et comment la réguler en ce sens.
03. L'importance d'une évaluation basée sur des instruments fidèles et valides permettant de s'assurer que les éléments mesurés se rapportent bien aux éléments visés par la pratique.

Ce sont sur les trois dimensions d'une évaluation rigoureuse sur lesquels la boîte à outils du projet Assess4Success essaiera d'agir afin de pouvoir faciliter une plus grande autonomisation des actions d'évaluation.

/ CONCLUSION ET PROCHAINES ÉTAPES DE TRAVAIL



Ce quatrième opus des Courriers de l'évaluation était plus méthodologique et se voulait proposer une réflexion plus large sur la procédure d'évaluation permettant d'obtenir un retour réflexif, rigoureux et nuancé des effets d'une pratique d'accompagnement. Nous espérons donc que les idées développées pourront faire avancer votre réflexion et vous fournir quelques pistes d'analyse pour améliorer encore votre offre d'accompagnement de l'étudiant. Nous nous retrouverons lors d'un cinquième numéro au second quadrimestre afin de vous faire découvrir les prochaines étapes de travail et vous amener de futurs points de réflexion. À cet égard, nous voulons vous annoncer que vous serez prochainement invité en avant-première à tester la première version de notre boîte à outils évaluative (que nous avons appelé *Assesment Tool Box* ou «*Des Outils pour l'Évaluation*» pour le moment). Durant le second quadrimestre, nous reviendrons vers vous tous afin de vous offrir accès à notre boîte à outils d'évaluation. Cette étape collaborative permettra de faire évoluer l'outil sur base de vos suggestions et commentaires afin de pouvoir proposer, fin 2023, l'outil le plus abouti et le plus utile possible pour votre quotidien. Nous espérons d'ailleurs que vous serez nombreux à accepter de prendre ce rôle de «*testeurs*».

D'ici là, comment les prochains mois s'organiseront-ils? L'ensemble des bilans d'évaluations des accompagnements de l'année précédente seront finalisés et nous accueillerons les nouveaux partenaires de cette année académique. Les accompagnements à l'évaluation 2021-2022 ciblent essentiellement les écoles supérieures des arts et les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale peu représentés dans nos partenaires. Par ailleurs, cette année académique sera la dernière consacrée à l'accompagnement à l'évaluation. L'année prochaine sera consacrée essentiellement à la conception de la boîte à outils, tout un programme.

En attendant notre prochaine lettre d'information, nous vous souhaitons un excellent premier quadrimestre, et un bel accompagnement de vos étudiants de retour en présentiel!

Références :

- » Albarello, L., Van Haepereen, B., Aubin, D., Fallon, C. (2016). Penser l'évaluation des politiques publiques. De Boeck.
- » Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. Rapport du CNESCO, 1-70.
- » Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3821>
- » De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.
- » De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. doi:<http://doi.org/10.5334/pb.409>
- » De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide « Pack en bloque ». *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/70>
- » De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire: validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *e-JIREF*, 6(2), 73-106. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/258>
- » Fédération des Etudiants Francophones (2021). Note Suricate- Politique d'Aide à la réussite. Note de position 110. https://fef.be/wp-content/uploads/2021/03/CF_2021.02.06_Note-Suricate.pdf
- » Galand, B., & Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: Impact, enjeu et défis. Presses univ. de Louvain.
- » Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. doi: 10.1002/hrdq.3920070103
- » Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four levels. San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- » Leduc, D., Kozanitis, A. & Lepage, I. (2018). L'ENGAGEMENT COGNITIF EN CONTEXTE POSTSECONDAIRE : TRADUCTION, ADAPTATION ET VALIDATION D'UNE ÉCHELLE DE MESURE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2018-v53-n3-mje04479/1058412ar/>
- » Le Louarn, J.-Y., & Pottiez, J. (2009). Évaluer pour mieux former : comment évaluer efficacement ses formations ?, *Personnel*, 500.
- » Masson, J., & Ratenet, L. (2020). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle à entrer à l'université chez les étudiants de 1er cycle et stratégies de coping: construction et validation d'une échelle. *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36 (1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2319>
- » Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. [About the Student Support Role in Higher Education]. *Recherche & formation*, 81(1), 95-115. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-95.htm>
- » Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (2)), 1-17.
- » Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184. doi:10.1037/a0015738
- » Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Couprenne, M., Duchâteau, D.,... Noël, B. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*(25-2).
- » Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. doi : <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- » Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526. doi: 10.1080/01421590600902976
- » Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- » Van Meenen, F., De Clercq, M., de Viron, F., & Frenay, M. (2021). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite: une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 50(2), 253-283. <https://doi.org/10.4000/osp.14095>



L'ÉQUIPE ASSESS4SUCCESS

Mikaël DE CLERCQ et Arnaud SALMON

COMITÉ DE PILOTAGE : Sylviane BACHY (ULB), Karine DEJEAN (USL-B), Émeline HOCHEPIED (AC Tournai), Steeven JACQUEMIN (FEF), Dominique JANSSENS (ARES), Jacques NEIRYNCK (ARES), Maria MORENO (ARES), Philippe PARMENTIER (UCLouvain), Nadine ROUGE (EPHEC), Noémie SOLHEID (ARES), Lisiane STEENWEGHEN (EPS W-B E) et Alizée TUTAK (HEH)

CRÉDITS

Monster Ztudio/Shutterstock.com (p.10)