

Comment rendre compte de la « valeur » ou de la « qualité » d'un dispositif de formation en sciences de la santé?



Jean Jouquan, Bureau de pédagogie médicale
Faculté de médecine de Brest, Université de Bretagne occidentale

XVII^{èmes} Journées universitaires francophones de pédagogie des sciences de la santé, Lille 5-8 avril 2008

- *Mondialisation*
- *Forte compétitivité*
- *Attentes sociales nouvelles*
- *Comptes à rendre à l'égard de leur mandat*

• *Évaluation de programme*

• *Démarche qualité*

***Approche centrée sur les résultats
(Assessment and outcome movement)***

La démarche d'évaluation de programme (évaluation des dispositifs de formation)

- 1. Délimiter des **champs d'informations** et identifier des sources d'informations
- 2. Interpréter ces informations afin de porter un **jugement** quant à la **valeur** de ces dispositifs de formation
- 3. Dans le but de prendre les meilleurs **décisions** possibles à l'égard de ces dispositifs

Perspective historique de l'évaluation de programme

Modèles « formalistes »

- Perspective positiviste
- Vérification du degré d'atteinte des objectifs
- Méthodes quasi-expérimentales :
« **intervenir et observer** »
- Précision et « objectivité »

- Limites de l'approche expérimentale en contexte authentique
- Prémisses à respecter
- Nature des informations produites

Modèles « naturalistes »

- Perspective phénoménologique
- Identification des forces et des faiblesses du programme
- Approche herméneutique
« **observer, interpréter et particulariser** »
- Utilité sociale

- Concilier cohérence interne et pertinence sociale
- Prise en compte des valeurs
- Bénéfices du programme

Recherche évaluative vs. Évaluation de programme

Recherche évaluative

- Conclusions
- Établissement de lois, de principes, de règles
- Utilité sociale indirecte
- Démarche expérimentale essentielle
- Approche uni disciplinaire
- Validité interne
- Validité externe

TO PROVE

Evaluation de programme

- Décisions
- Jugement de valeur, bien fondé ultime
- Utilité sociale directe
- Démarche expérimentale difficile, voire non pertinente
- Approche pluri disciplinaire
- Crédibilité
- Pertinence

TO IMPROVE

Le modèle d'évaluation de Stufflebeam (CIPP)

Contexte	Intrants	Processus	Produits
<ul style="list-style-type: none"> • Environnement • Problèmes à résoudre • Besoins de formation • Objectifs / compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • Modes d'intervention • Stratégies prévues • Ressources allouées 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités programmées • Formes d'organisation du programme • Faiblesses du programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Impact du programme • Qualité des résultats • Pérennité • Transférabilité du programme
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'y a-t-il besoin de faire? • Adéquation des objectifs par rapports aux besoins 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment faut-il le faire? • Adéquation des stratégies prévues par rapport aux objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Cela a-t-il été réellement fait ? • Adéquation des stratégies mises en œuvre / stratégies prévues 	<ul style="list-style-type: none"> • Cela a-t-il été efficace? • Adéquation des résultats obtenus par rapport aux résultats attendus
Planification	Structuration	Application	Révision

La démarche qualité

La roue de Deming



Conformité des processus des procédures et des produits
Gestion par la qualité totale (*Total quality management*)

Une conception non univoque de la qualité en enseignement supérieur (1)

- Qualité centrée sur les **professeurs**
 - Diplômés d'universités prestigieuses
 - Forte production scientifique
- Qualité centrée sur les **étudiants**
 - Etudiants issus d'écoles ou d'universités prestigieuses
 - Résultats supérieurs à des examens ou concours
- Qualité centrée sur les **ressources**
 - Cohorte importante d'étudiants et grand nombre de professeurs
 - Ressources financières et logistiques (bibliothèques, laboratoires, etc.)
- Qualité centrée sur le **curriculum**
 - Rigueur des exigences imposées aux étudiants
 - Ressources financières et logistiques (bibliothèques, laboratoires, etc.)
- Qualité **multidimensionnelle**
 - Points forts pour chacun des quatre critères
 - Une ou plusieurs dimensions d'excellence

Haworth JG & Conrad CF,
New Directions for Institutional Research 1996;92:45-50

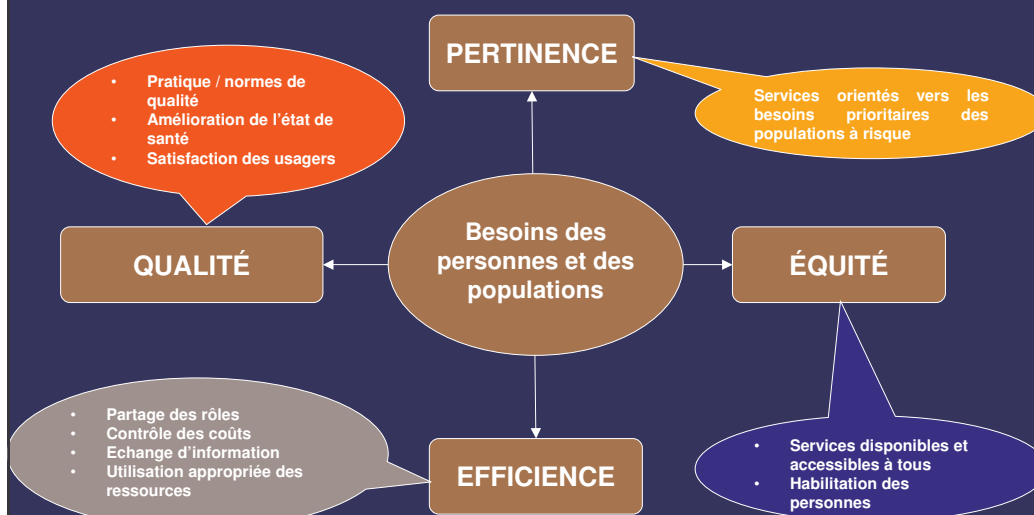
Une conception non univoque de la qualité en enseignement supérieur (2)

- Qualité conçue comme une **caractéristique « rare »** (*limited supply*)
 - Ne peut concerner qu'un nombre fini d'institutions
 - Distribution pyramidale de la qualité
- Qualité conçue comme une **valeur ajoutée** (*added value*)
 - Développement personnel des étudiants
 - Productivité des enseignants
- Qualité conçue comme **inhérente à la mission** (*quality within mission*)
 - La non qualité n'est jamais admissible
 - Diversité des missions mais standards *ad hoc* exigés

Bogue EG

Quality Assurance in higher education : the evolution of systems and design ideals
New Directions for Institutional Research 1998, n° 99, 7-19.

Responsabilité sociale des facultés de médecine



Boelen C 2002. *Vers l'unité pour la santé. Défis et opportunités des partenariats pour le développement de la santé, OMS*



Trois modèles classiques d'application de la qualité en enseignement supérieur (3)

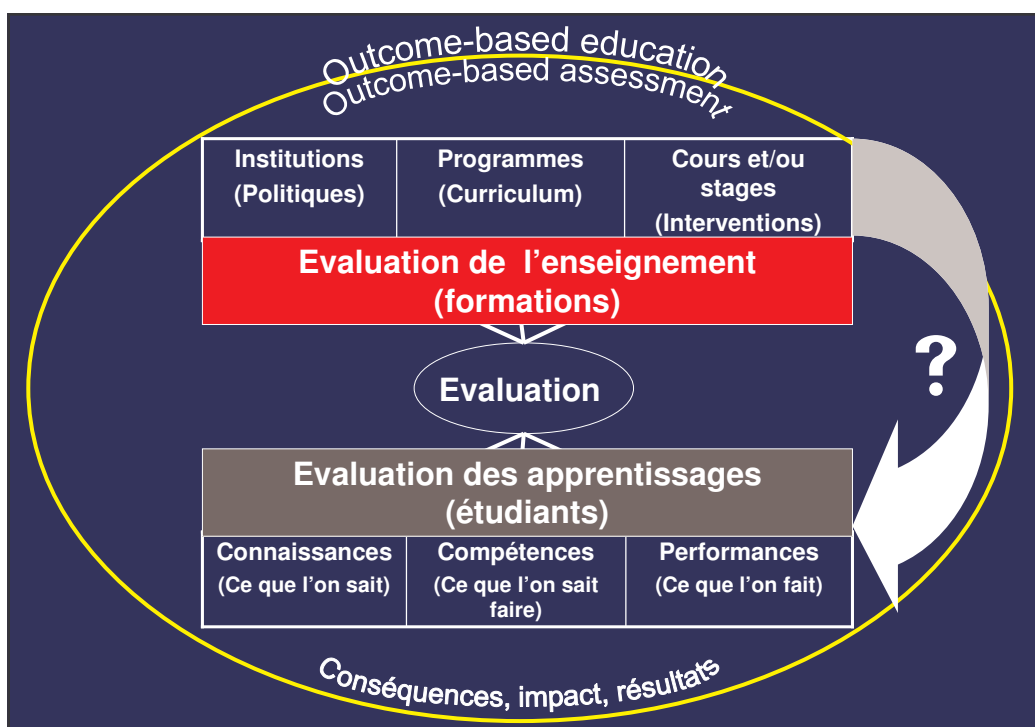
Accréditation : limites

- **Caractère a-théorique de la procédure (cadre conceptuel non explicite)**
- **Exercice administratif épisodique et formel**
- **La publication d'indicateurs de performance**
 - Performance aux examens d'admission
 - Taux de succès aux diplômes et examens de certification professionnelle
 - Taux d'embauche sur le marché du travail
 - Indices de satisfaction des anciens élèves
- **La gestion par la qualité totale**
 - Pertinence pour la gestion logistico-administrative d'un programme
 - Grande incertitude sur le processus enseignement-apprentissage

Deux questions en suspens

- Nature réelle des apprentissages effectués par les étudiants au cours de leurs études supérieures
- Lien entre ces conséquences et les orientations et caractéristiques des programmes de formation concernés

*Romainville M. L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire.
Rapport au Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2002*



Nature des effets (outcomes) à objectiver chez l'étudiant

Approche par
objectifs



Approche par
compétences

objectives \neq *outcomes* \approx *competency*
competency-based education
competency-based curriculum
competency-based assessment
outcome-based education
outcome-based assesment

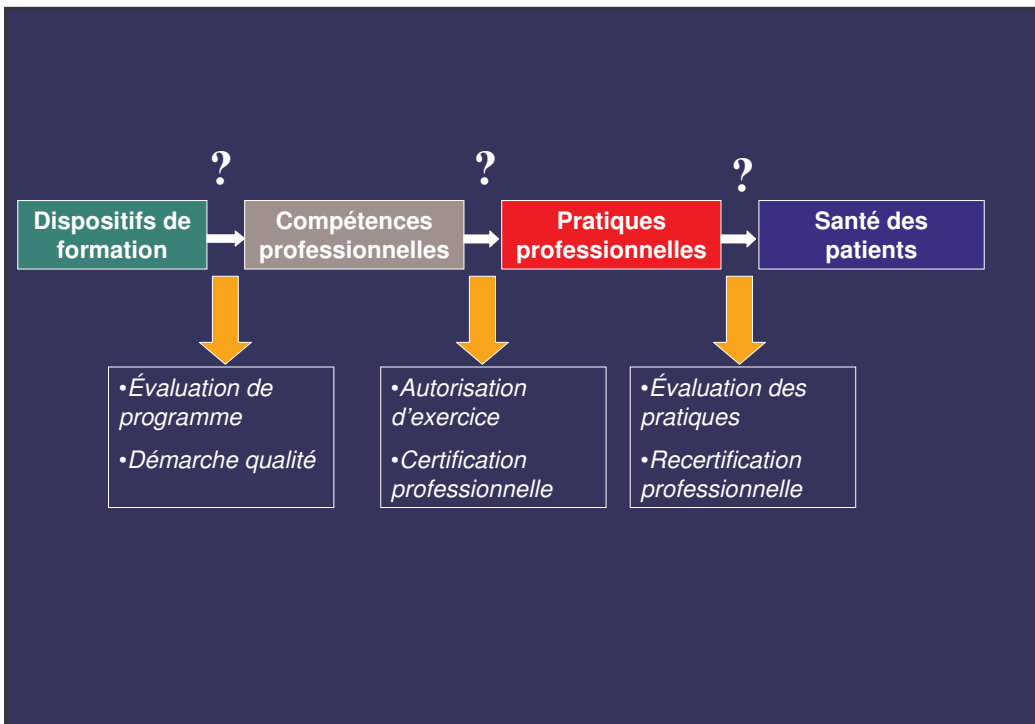
learning objectives

learning outcome

La capacité de la démarche d'évaluation de programme à susciter et à soutenir les innovations curriculaires

- est faible lorsqu'elle ne concerne que les **processus**
(légitimation du nouveau curriculum)
- est faible lorsqu'elle ne concerne que les **résultats**
(standardisation des curriculum)

Hopman ST. On the evaluation of curriculum reforms
J Curriculum Studies 2003;35:459-78



Élaboration et implantation d'un dispositif de formation

Problème simple (well structured problem)

- Déterminants de la dynamique enseignement/apprentissages limités
- Déterminants en cause tous identifiés
- Relations de causalités linéaires et univoques
- Besoins de santé/compétences ubiquitaires et génériques

•But visé : Mettre en œuvre le bon programme

Problème complexe (ill structured problem)

- Déterminants de la dynamique enseignement/apprentissage multiples
- Déterminants en cause pas tous identifiés
- Relations de causalité circulaires et systémiques
- Besoins de santé/compétences pluriels et spécifiques

•But visé : Élaborer et argumenter un programme parmi plusieurs hypothèses possibles

Hopman ST. On the evaluation of curriculum reforms
J Curriculum Studies 2003;35:459-78

•Questions d'ordre méthodologique :

Quelles sources d'information faut-il explorer et quels moyens faut-il mettre en oeuvre?

•Questions d'ordre ontologique :

Quelle est la nature des retombées à évaluer ?

•Questions d'ordre épistémologique :

Comment appréhender la signification des informations recueillies

•Questions de nature éthique :

Au nom de quoi avons-nous pris nos décisions parmi plusieurs hypothèses raisonnables possibles?

