



AGENCE DE MUTUALISATION
DES UNIVERSITÉS
ET ÉTABLISSEMENTS

Séminaire de l'A.M.U.E.
“ Evaluation des enseignements ”
21 juin 2002



TABLE DES MATIERES

PROBLEMATIQUE ET ENJEUX.....	3
I. Les textes réglementaires sur l'évaluation.....	3
1. Evolution de l'orientation des textes.....	3
2. Procédure d'évaluation aujourd'hui.....	3
3. Passer à l'action.....	4
II. Objectif : lisibilité.....	4
L'EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS SERT-ELLE A QUELQUE CHOSE ?.....	6
I. L'évaluation sert-elle à quelque chose ?.....	7
1. Distinguer évaluation et contrôle.....	7
2. Distinguer évaluation implicite, spontanée et instituée.....	8
3. Les avantages de l'évaluation instituée.....	8
4. Deux définitions de l'évaluation.....	9
II. A quoi sert l'évaluation des formations et des enseignements ?.....	9
1. Améliorer la formation des étudiants.....	9
2. Favoriser un développement de la citoyenneté étudiante.....	9
3. Aider à la définition d'objectifs.....	10
4. Echanger sur les finalités.....	10
5. La valorisation du métier d'enseignant.....	11
III. A quoi l'évaluation des formations sert-elle spécifiquement ?.....	11
1. Mieux adapter les formations aux besoins du marché du travail.....	11
2. Permettre une évolution raisonnée de la politique de l'offre.....	11
3. Servir d'aide au pilotage des universités.....	12
4. Aider à la constitution d'équipes pédagogiques.....	12
5. Améliorer les prestations d'autres services de l'université.....	13



IV. De l'évaluation des formations à celles des enseignements.....13

V. A quoi l'évaluation des enseignements peut-elle servir plus spécifiquement ?14

1. Aider les enseignants à comprendre « pourquoi ils ne comprennent pas ».....14
2. Contribuer à la réduction du nombre d'échecs (en 1^{er} cycle en particulier).....14
3. Améliorer les relations entre enseignants et enseignés.....15
4. Mieux cibler le contenu de ses enseignements.....15
5. Mieux adapter les enseignements aux besoins et attentes des étudiants.....15

VI. Que peuvent perdre les enseignants-chercheurs à évaluer leurs enseignements ?16

Débats avec la salle.....17

LES CONCEPTIONS DE L'ÉVALUATION ET LEURS IMPACTS SUR LES PRATIQUES.....23

I. Les éléments fondateurs d'une conception de l'évaluation.....24

1. L'objet de l'évaluation.....24
2. Les acteurs de l'évaluation.....24
3. Le concept théorique.....26

Débats avec la salle.....31

POUR ALLER PLUS LOIN EN MATIÈRE D'ÉVALUATION.....35

I. Synthèse des points essentiels de la journée.....35

1. Prendre appui sur les équipes présidentielles.....35
2. Définir un projet qui s'appuie sur des valeurs.....35
3. Mener une réflexion sur les enjeux de l'évaluation.....35
4. Mettre en place des moyens humains.....35
5. Mettre en place de moyens matériels et financiers.....36
6. Créer des structures d'appui.....36
7. Renforcer l'implication du ministère.....36

II. Un outil à la disposition des établissements : le site de l'A.M.U.E.....36



Problématique et enjeux

Gilles BERTRAND

Président du comité National d'Evaluation (CNE)

I. Les textes réglementaires sur l'évaluation

La réflexion sur l'évaluation me paraît aujourd'hui suffisante. Le moment est venu de passer collectivement à l'action et de faire de l'évaluation une priorité nationale forte. En effet, au-delà de la création même, en 1984, de la première instance d'évaluation qu'est le CNE, sept ou huit rapports ont déjà été rédigés sur l'évaluation et son impérieuse nécessité depuis 1990. Cette série de références aurait donc dû avoir un impact plus important si elle avait été mieux utilisée.

1. Evolution de l'orientation des textes réglementaires

L'obligation de l'évaluation des enseignements et des formations se rencontre pour la première fois dans l'arrêté Lang de 1992. L'évaluation y est destinée aux DEUG, licences et maîtrises. Il y est dit que, pour chaque module, une procédure d'évaluation faisant notamment appel aux étudiants *peut* être établie. La faiblesse de ce texte se trouve sans doute dans cette formulation. Il est intéressant par ailleurs de constater que les enseignants universitaires ont fait un recours devant le Conseil d'Etat pour annuler cette proposition, et que ce recours a été rejeté.

Dans l'arrêté Bayrou de 1997, la sémantique change un peu puisqu'il est indiqué que, pour chaque cursus, une procédure d'évaluation *est* organisée.

Mais c'est le texte du 23 avril 2002, relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, qui organise de façon cruciale l'ensemble du processus. Je vous en propose une lecture commentée.

2. Procédure d'évaluation aujourd'hui

a. Concevoir une architecture

L'article 8 de ce texte stipule que l'université doit édifier une architecture pour son offre de formation, qui sera la base de l'organisation pédagogique de l'établissement. Ce n'est donc plus à partir d'une myriade souvent illisible de diplômes, de sous-diplômes et de modules que l'on construit ce qui s'appellerait l'offre de formation, mais bien l'inverse : l'offre est d'abord imaginée pour être ensuite déclinée en organisations pédagogiques. C'est par ailleurs cette offre qui devient le socle de l'évaluation.

b. Un dispositif obligatoire

Selon l'article 9, l'habilitation des diplômes implique que l'université présente un dispositif d'évaluation des formations et des enseignements. Si ceci est respecté, il ne devrait plus y avoir d'habilitations sans présentation du dispositif d'évaluation, à moins que le Ministère lui-même n'applique pas les arrêtés qu'il propose. L'article 10 stipule par ailleurs que les commissions nationales d'évaluation sont les bras séculiers de cette évaluation périodique des formations.



L'article 20 est fondamental, puisqu'il prévoit que des procédures d'évaluation des enseignements soient *obligatoirement* mises en place. La mention de l'obligation traduit l'évolution des textes politiques sur l'évaluation au fil de ces dix années.

c. Implication des acteurs de l'enseignement

L'article 20 mentionne en outre que les modalités de ces procédures *permettent* la participation, sous des formes diversifiées, de l'ensemble des étudiants, qu'il n'est donc plus possible d'ignorer. Par ailleurs, ces procédures doivent favoriser le dialogue nécessaire entre les équipes de formation et les étudiants, "afin d'éclairer les objectifs et les contenus des formations, d'améliorer les dispositifs pédagogiques, de faciliter l'appropriation des savoirs." Les objectifs de l'évaluation sont donc clairement explicités dans les textes.

d. Dimension locale des modalités de l'évaluation

Le texte précise par ailleurs que les procédures comprennent "une évaluation par les instances de l'établissement de la stratégie pédagogique d'ensemble, des résultats pédagogiques obtenus et du devenir des diplômés." Cela signifie que les établissements sont invités à mettre en place en leur sein, indépendamment d'instances extérieures, des modalités propres d'auto-évaluation. Nous pensons en effet au CNE qu'un immense système national d'évaluation n'est pas la formule la plus appropriée, mais que c'est avant tout à l'échelle locale de l'établissement que l'évaluation devient efficace. C'est à partir de là seulement que l'on pourra construire un processus national d'évaluation. Le texte fait par ailleurs du CEVU, le lieu où s'élabore la politique d'évaluation de l'université, même si le projet est soumis par la suite au Conseil d'Administration, qui fixera les modalités d'application de ces procédures d'évaluation. C'est donc le CEVU qui propose, dans le cadre de ce bilan pédagogique annuel, des améliorations à conduire, par le biais d'une évaluation de chaque domaine de formation et de chaque parcours de formation. La question reste alors aujourd'hui de savoir où en est chacun de nos établissements pour que la dynamique de ce texte soit appliquée.

e. Rôle des instances extérieures

L'article 21 évoque la nécessité d'instances extérieures à l'établissement, qui viennent alimenter sa réflexion. A cet égard, le CNE a un rôle de premier ordre à jouer. Son rapport est d'ailleurs cité en premier, suivi d'autres outils utiles : données statistiques comparatives, enquêtes d'insertion, enquêtes de suivi de cohortes d'étudiants. Inversement, l'Université fournit ses travaux sur les procédures d'évaluation d'une part au Ministère – puisque l'évaluation s'inscrit dans une démarche contractuelle – d'autre part au CNE, qui émet un avis sur la pertinence du dispositif créé par l'Université. Le CNE n'instaure donc pas lui-même la procédure d'évaluation dans chaque établissement ; en revanche, il "labellise" les modalités d'évaluation des enseignements dans les établissements qu'il examine.

3. Passer à l'action

Le texte du 23 avril 2002 présente donc un dispositif clair et organisé, qui donne à l'évaluation une procédure, des objectifs et un processus de contrôle. Il revient donc à chaque établissement de s'en emparer. Nous avons également le devoir de faire connaître l'importance que nous attachons à ces procédures : l'objectif de l'évaluation ainsi faite n'est pas de nous faire plaisir, mais de rendre les établissements plus actifs dans les méthodes qu'ils mettent en place et capables de mieux agir dans le sens de l'intérêt des étudiants.

II. Objectif : lisibilité

Au-delà d'un souci interne d'efficacité, il me paraît essentiel, dans le cadre européen qui est le nôtre, que nous rendions l'enseignement supérieur français lisible pour l'extérieur. Les systèmes étrangers sont à l'heure actuelle beaucoup plus faciles à déchiffrer que le nôtre. Or il est très important que nous sachions valoriser notre enseignement auprès des pays européens.



Cette lisibilité passe par l'évaluation mais aussi par la construction de l'offre de formation. Aujourd'hui, en effet, les universités proposent trop de licences professionnelles et autres nouvelles formations. Le dispositif est plus que jamais éclaté en de multiples niches de moins en moins repérables, alors même que le nombre d'étudiants est en baisse. Dans ces filières dites professionnelles, les étudiants ne sont presque nulle part assez nombreux. De plus, cette organisation conduit à mettre en concurrence, au sein même de l'Université, ce qu'on appelle – de façon arbitraire, à mon avis – les enseignements "professionnalisés" et les enseignements "généralistes". La distinction me paraît inadéquate, parce que toute l'Université a vocation à délivrer des diplômes qui servent pour un métier quel qu'il soit. Nous sommes par principe des Etablissements Publics à Caractère Culturel et Professionnel (E.P.S.C.P.). La professionnalisation se trouve donc au cœur de la définition de l'établissement, et nous devons la réaffirmer comme telle. J'attends du dispositif décrit précédemment qu'il permettra de rendre plus claires et plus attractives nos structures. Nous sommes en effet les seuls responsables de notre déficit d'attractivité.



L'évaluation des enseignements sert-elle à quelque chose ?

Intervention de :

Jacques DEJEAN, consultant, professeur de management à l'Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Electrotechnique et Electronique (ESIEE) et auteur du rapport "L'évaluation des enseignements dans les universités françaises" commandité par le Haut conseil de l'évaluation de l'école et paru en mars 2002.

Avec la participation de :

André QUINTON, Directeur du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes éducatives (C.R.A.M.E.), Université Victor Segalen, Bordeaux 2

Bettina DEBU, Chef de projet Evaluation des Formations, Université Joseph Fourier- Grenoble1

Lucien LECLERCQ, Président de la Commission évaluation, Jacques DUFRESNE, mission évaluation et prospective et Francis GUGENHEIM, Directeur de l'OFIP- Université Sciences et Technologies Lille 1

Franck SCHOEFS, Chargé de mission à la politique de l'évaluation, Université de Nantes

Jean-Louis TEYSSIER, Chargé de mission évaluation, Université Paul Sabatier Toulouse 3



La problématique

Jacques DEJEAN

**Consultant, professeur de management et auteur du rapport sur
“ L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises ”**

Je suis consultant et formateur d'adultes à mi-temps et j'enseigne l'autre mi-temps dans une école d'ingénieurs (en 5 ans), dans laquelle je rencontre des problèmes comparables à ceux des premiers cycles universitaires.

L'évaluation de l'enseignement est un thème "modeste, mais central", comme l'indiquait Claude Thélot, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école lorsqu'il m'a proposé de rédiger un rapport sur cette question. Beaucoup d'autres questions y sont rattachées, notamment celle de la carrière des enseignants-chercheurs. S'il me semble important de poser la question de savoir si l'évaluation des enseignements sert à quelque chose, c'est parce que j'ai constaté, avant d'écrire mon rapport, que beaucoup d'enseignants-chercheurs n'avaient pas une vision claire de ses enjeux ou plutôt s'imaginaient devoir y perdre beaucoup plus qu'ils n'auraient à y gagner. Avant de nous interroger sur l'évaluation des enseignements et celle des formations, que nous distinguerons, arrêtons-nous d'abord sur la notion même d'évaluation.

I. L'évaluation sert-elle à quelque chose ?

La question peut sembler triviale au premier abord, d'autant plus que la plupart des enseignants-chercheurs disent faire de l'évaluation ou être évalués quotidiennement : évaluation de leurs étudiants, de leurs propres enseignements, de leur recherche, etc. Beaucoup ajoutent qu'ils n'ont pas besoin d'outils particuliers – dont ils craignent la lourdeur – pour évaluer leur enseignement. Mais une telle affirmation montre que ces enseignants ne font pas la distinction entre l'évaluation d'une part, le contrôle et la notation d'autre part. J'ai d'ailleurs pu constater au cours de mon étude, cette méconnaissance, même chez des personnes ayant de hautes responsabilités et une longue expérience universitaire. Elle implique de plus que la plupart des enseignants ne font pas la distinction entre l'évaluation implicite et l'évaluation instituée.

1. Distinguer évaluation et contrôle

L'étymologie du terme contrôle (rôle et contre rôle) renvoie au contexte de l'armée ou à celui de la comptabilité. Avec le contrôle, on est dans le domaine de la vérification, on recherche en général la conformité d'une action à ce qui est défini comme règles ou à ce qui a été prévu. Le contrôle implique souvent la comparaison terme à terme de deux réalités et l'une de ses caractéristiques est de pouvoir être réalisé par des experts extérieurs à la réalité évaluée.

L'évaluation, en revanche, renvoie à la notion de valeur, qui diffère donc selon chacun des acteurs impliqués dans une action évaluée. On est dans le domaine de l'appréciation, du jugement. On recherche les effets, la valeur d'une action : évaluer, c'est émettre un jugement de valeur.

L'évaluation implique la participation des acteurs de l'action évaluée, le débat, "la confrontation d'opinions et de valeurs" (Guy Roustang), même si elle ne s'y limite pas.

La distinction m'apparaît importante, pour faire comprendre aux enseignants que l'évaluation ne peut pas se limiter à l'écoute du point de vue d'un seul type d'acteurs et qu'il ne s'agit pas pour eux d'être " contrôlés ".



2. Distinguer évaluation implicite, spontanée et instituée

Dans son ouvrage sur "L'évaluation en formation", J.M. Barbier (1985) note que l'on peut observer dans la vie économique et sociale trois formes d'évaluation : l'évaluation implicite, l'évaluation spontanée et l'évaluation instituée.

Si l'on considère que toute évaluation, définie comme un acte "aboutissant à la production d'un jugement de valeur", passe par trois grandes phases (la construction des fondements de l'acte d'évaluation¹, l'énonciation du jugement de valeur, et l'observation des usages du jugement de valeur), on peut distinguer différentes façons de procéder à une évaluation selon que ces phases sont ou non explicites.

- *Dans l'évaluation implicite*, "le jugement de valeur ne s'explique qu'à travers ses effets", par exemple des étudiants quittent l'université sans même passer d'examens, ou désertent un cours sans dire pourquoi.

- *Dans l'évaluation spontanée*, "le jugement de valeur ne s'explique qu'à travers son énoncé, sa formulation". Tel étudiant recommandera tel cours en disant "c'est un bon prof", ou le déconseillera en disant "c'est nul". L'évaluation spontanée est sans doute la forme d'expression de l'évaluation la plus répandue ; Barbier note qu'elle joue souvent un rôle important dans la détermination des politiques de formation.

- *Dans l'évaluation instituée* enfin, "le jugement de valeur s'explique comme résultat d'un processus social spécifique dont les principales étapes sont susceptibles d'observation".

Cela signifie que le jugement de valeur intervient après un débat entre les acteurs concernés par l'évaluation et que l'on sait sur quoi il est fondé.

Quels sont donc les avantages d'une évaluation instituée ?

3. Les avantages de l'évaluation instituée

Parmi d'autres, on peut citer les avantages suivants :

- la possibilité d'un débat à partir de critères définis en commun

Pratiquer une évaluation instituée, c'est clarifier les critères à partir desquels on va évaluer et permettre un débat sur ces critères.

- la possibilité d'une objectivation de ce qui jusqu'alors n'était que sentiments flous et rumeurs

L'évaluation instituée permet de confirmer et d'objectiver ce que beaucoup sentaient mais n'avaient pas de moyens d'affirmer avec certitude : "parfois, on sait ce qui marche ou pas : l'évaluation permet de quantifier un peu les choses", dit ce vice-président, "on se doutait que des choses n'allaient pas ; pour que les enseignants l'acceptent, il fallait des éléments quantitatifs" dit cet autre.

Cette possibilité d'objectivation me paraît être un des principaux avantages de l'évaluation instituée. Dans plusieurs cas, on peut d'ailleurs utiliser cet argument pour tenter de convaincre des enseignants de la supériorité de l'évaluation instituée (qui jouit donc d'une certaine publicité) par rapport aux évaluations implicites ou spontanées que chacun pratique quotidiennement.

¹ Barbier parle des "composantes" de l'acte d'évaluation.



- cette forme d'évaluation permet aussi de faire des découvertes :

- . prise de conscience de doublons (ex. un même enseignement est proposé dans deux années différentes, par deux enseignants différents d'un même DEUG),
- . prise de conscience de la nécessité d'un travail en équipes pédagogiques pour éviter de tels doublons,
- . découverte que des enseignants n'ont pas assuré leurs cours sans en prévenir ni les étudiants ni l'administration et qu'il s'agit d'une "pratique courante",
- . découverte "qu'en TD, on fait des cours",
- . etc.

Cela permet en fin de compte de prendre des décisions en fonction d'informations et de critères plus objectifs et explicites.

4. Deux définitions de l'évaluation

Je souhaite vous proposer deux définitions de l'évaluation. La première est celle de Jean-Marie Barbier, pour qui "*l'évaluation en formation est un acte délibéré et socialement organisé, aboutissant à la production d'un jugement de valeur.*" Cela appelle deux remarques : tout d'abord, que l'idée de jugement de valeur est souvent mal perçue par les publics de travailleurs sociaux et d'enseignants ; ensuite, que la question cruciale est de savoir comment organiser socialement dans nos universités la constitution de ces jugements de valeur.

La seconde définition est celle de Maurice Baslé, président de la Société française d'évaluation des politiques publiques, qui définit l'évaluation comme une "*co-construction de connaissance et de sens*" (Congrès de la SFE, 2000). Une telle conception suppose l'implication de plusieurs acteurs dans un processus dont l'objectif est de mieux connaître la réalité sur laquelle on travaille, de manière à lui donner plus de sens.

II. A quoi peuvent servir l'évaluation des formations et l'évaluation des enseignements ?

1. Améliorer la formation des étudiants

Qu'il s'agisse de l'évaluation des formations ou de celle des enseignements, l'évaluation est un moyen de prêter attention à la qualité de la prestation fournie. Beaucoup d'universités qui se sont chargées d'évaluation parlent de gain qualitatif. Le problème actuel des universités n'étant plus de gérer l'afflux des étudiants, il devient possible de se focaliser sur la qualité de l'enseignement proposé.

Les démarches d'évaluation des enseignements sont un moyen de sensibiliser les enseignants à cette qualité, pour améliorer les pratiques d'enseignement et donc pour améliorer la formation des étudiants.

2. Favoriser un développement de la "citoyenneté étudiante"

Quand on sait qu'aujourd'hui les représentants des étudiants sont élus par moins de 20% des étudiants, on peut se dire que l'évaluation des enseignements et des formations est vraiment une des rares occasions de faire vivre une "citoyenneté étudiante" au maximum d'entre eux.



3. Aider à la définition d'objectifs

Il est courant de penser que c'est la définition d'objectifs qui rend possible l'évaluation. Sans doute est-il plus facile en effet d'évaluer lorsque des objectifs sont fixés. Mais en réalité, ce sont souvent les pratiques d'évaluation qui permettent de constater que beaucoup de projets n'ont pas d'objectifs définis, et dès lors, de les fixer. L'analyse des dossiers d'habilitation de formation montrent à quel point les enseignants doivent progresser dans la définition de leurs objectifs. Or l'évaluation aide les enseignants à prendre conscience de cette lacune et à la combler.

4. Echanger sur les finalités

L'évaluation permet d'échanger sur les finalités des formations et des enseignements, mais surtout sur celles de leurs acteurs (enseignants et étudiants).

a. Les finalités des enseignants chercheurs

L'Université Victor Segalen (Bordeaux 2) est une des rares universités française où l'évaluation des enseignements donne l'occasion aux enseignants d'échanger sur leurs finalités.. Je laisse donc la place au témoignage d'André Quinton.

André QUINTON, Directeur du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes éducatives (C.R.A.M.E.), Université Victor Segalen, Bordeaux 2

Nous avons mis en place à Bordeaux des réunions dans lesquelles se rencontrent des enseignants présentant leurs actions, d'autres venant en qualité d'évaluateurs, et des étudiants. Nous nous appuyons de plus en plus sur des questionnaires étudiants réalisés au préalable. L'intérêt majeur de ces réunions réside dans le débat sur les finalités, qui suit les présentations des enseignants. On constate que ces finalités sont loin d'être toujours claires, même dans le cadre des formations les plus professionnalisées.

Ainsi, dans le domaine médical, nous avons constaté que de nombreux enseignants n'ont pas une vue d'ensemble de leur enseignement. Par exemple, un enseignant en biologie cellulaire en PCEM1 a participé à une formation de réflexion sur ses objectifs, qui lui a permis de comprendre, avec stupéfaction, que seulement 1 % de ses étudiants deviendraient chercheurs. Il a alors mesuré qu'il lui faudrait repenser le contenu de son enseignement. De façon générale, le débat sur les finalités est récurrent, et il est déjà très difficile, dans ce type d'enseignements spécialisés où l'on a tendance à faire comme si les étudiants devaient devenir des spécialistes de toutes les disciplines qu'ils étudient. Cette réflexion reste pourtant nécessaire si l'on souhaite réorganiser plus intelligemment certains cycles de formation.

Mais les conséquences d'une évaluation peuvent être plus radicales encore. Je prendrai à cet égard l'exemple d'une université étrangère où j'ai animé un séminaire sur l'évaluation ; une des évaluations à titre « expérimental » a porté sur un enseignement mis en place, il y a quinze ans, pour combler un déficit en chimistes. Or, des chimistes ayant été rapidement formés, l'enseignement continue d'accueillir des étudiants alors qu'il n'y a plus besoin de chimistes. Dans un cas comme celui-ci, l'évaluation aura donc d'autant plus de conséquences qu'elle remet en cause la pérennité d'un enseignement ; pourtant, il faudra en passer par là.

Qu'elle conduise à des réformes ciblées ou à d'autres beaucoup plus déstabilisantes, la réflexion sur les finalités ne peut donc laisser les enseignants indifférents.

Jacques DEJEAN

b. Les finalités des étudiants

L'évaluation permet également d'éclaircir les finalités des étudiants eux-mêmes, qui varient énormément : certains suivent une formation dans le but de se préparer à un concours, d'autres cherchent à se professionnaliser, d'autres ont



en vue de devenir chercheurs dans le domaine étudié. Ces différents cas de figure constituent autant de pistes de réflexion pour organiser un premier cycle, sans que l'on se fasse pour autant d'illusions sur la difficulté à satisfaire tout le monde.

5. La valorisation du métier d'enseignant

Valoriser et évaluer ont la même racine. S'il y a valorisation de la recherche, c'est bien parce qu'elle est évaluée. De même, si l'on veut valoriser l'enseignement, il faut l'évaluer. L'évaluation n'est pas négative, contrairement à ce qu'en pensent de nombreux enseignants : elle sert au contraire à valoriser.

III. A quoi peut servir plus spécifiquement l'évaluation des formations ?

Je ne prétend pas faire ici le tour du sujet, mais seulement proposer quelques éléments de réflexion.

1. Mieux adapter les formations aux besoins du marché du travail

L'évaluation des formations doit servir à positionner celles-ci face aux besoins du marché du travail, alors que celle des enseignements viserait plutôt les besoins des étudiants. Beaucoup d'enseignants considèrent le devenir des étudiants comme une question centrale. Même s'ils peuvent très bien conserver leur idéal de former au nom de la science, plutôt que dans un objectif purement utilitaire, il ne leur est toutefois pas possible d'occulter la question des débouchés qui s'ouvrent aux étudiants.

2. Permettre une évolution raisonnée de la politique d'offre

Je vais sur ce sujet demander à Franck Schoefs de l'Université de Nantes de nous apporter son témoignage.

Franck SCHOEFS, Chargé de mission à la politique de l'évaluation, Université de Nantes

Notre université compte 33 000 étudiants pour 220 diplômés. Nous avons cherché à centrer notre réflexion sur la méthode, l'organisation et l'homogénéisation de la démarche avant d'en arriver aux divers outils et questionnaires. C'est avant tout le dialogue que nous avons privilégié. Notre politique d'évaluation se situe à l'échelle des formations. Nous pensons en effet que c'est la formation qui doit revendiquer ses valeurs et les objectifs qu'elle vise et que c'est à ce niveau que l'enseignement prend son sens. Ainsi, une réflexion en profondeur sur la qualité des formations nous est apparue inconcevable sans la participation conjointe des équipes pédagogiques, de l'administration et des étudiants.

Les formations ont besoin de changer pour répondre aux nécessités et aux mutations sociales, culturelles et professionnelles de notre société. Nous pensons, à Nantes, que l'université a pour mission de répondre aux questionnements de la société non seulement par la recherche, mais aussi par l'enseignement et par les synergies entre ces deux pôles. Dans cette perspective, l'évaluation apparaît comme un formidable outil d'aide à la décision au niveau politique pour faire évoluer l'offre, à condition qu'elle rende possible l'expression des vues de chacun. Une dizaine de nos formations se sont engagées dans une démarche d'évaluation, dont les effets apparaissent déjà très tangibles, que ce soit dans l'organisation de la formation ou dans les contenus des modules.

Jacques DEJEAN

L'évaluation permet une évolution raisonnée de la politique d'offre, qui n'est plus simplement élaborée en fonction du départ en retraite ou du décès des professeurs !



3. Servir d'aide au pilotage des universités

Sur ce point, l'expérience menée à l'université de Grenoble 1 est intéressante.

Bettina DEBU, Chef de projet Evaluation des Formations, Université Joseph Fourier- Grenoble1

L'université Joseph Fourier dispense des enseignements en sciences, en technologie et en médecine. Nous y avons mis en place depuis trois ans une évaluation des formations au niveau de l'établissement, tout en encourageant les équipes des unités de formation à établir elles-mêmes une évaluation des enseignements. La campagne menée en 2000-2001 nous a permis de définir certains axes du projet d'établissement que nous devons présenter en février 2002. C'est en effet sur la base du constat de caractéristiques de l'Université, du fonctionnement des étudiants ou des enseignants que nous en sommes venus à des décisions pour l'établissement. Je vous donnerai ici quelques exemples de ces constats et des prises de décisions qui s'en sont suivies.

Nous avons constaté que l'existence d'un projet professionnel ou personnel de l'étudiant influait sur son comportement et sur son adaptation à l'université. A cet égard, il existe une différence très nette d'investissement de l'étudiant et du pronostic de réussite selon que son projet est défini, flou ou inexistant. Ce constat a conduit la commission pédagogique d'établissement à proposer qu'un travail sur le projet professionnel soit rendu obligatoire en premier cycle. Nous avons voté en faveur de l'institution d'un module " projet professionnel " dans le cadre des futures habilitations.

Du côté des enseignants, nous avons constaté leur difficulté – voire leur désarroi pour les plus jeunes d'entre eux – à faire face aux nouveaux publics de l'Université. La commission pédagogique d'établissement a donc proposé de créer un centre de ressources pédagogiques pour les enseignants du supérieur et le projet a été validé. Ce centre aura, entre autres missions, celle de permettre aux nouveaux enseignants de s'intégrer dans le dispositif de formation et d'aider les plus anciens à évoluer dans ce dispositif.

Nous avons reçu beaucoup de remarques tant des enseignants que des étudiants sur l'inadéquation des examens aux objectifs de la formation. La commission a proposé d'engager une réflexion approfondie sur les modalités d'évaluation des étudiants, de revaloriser le contrôle continu et les oraux et de diminuer le nombre d'épreuves. La décision a été prise, dans le cadre des prochaines maquettes, de ne pas proposer plus d'un examen terminal par unité d'enseignement. Nous étudions actuellement, avec une commission du CEVU, une proposition qui vise à organiser la première session d'examen uniquement sous forme contrôle continu, et à ne réserver les examens terminaux qu'à la deuxième session.

Enfin, nous avons constaté que le travail effectué au sein de nos équipes pédagogiques était fondamental pour la cohérence de la formation. La proposition de la commission a été, d'une part, de stimuler ce travail pédagogique à travers le centre de ressources qui rend possible les échanges ; d'autre part, de ménager au sein des emplois du temps des enseignants un créneau horaire pour ces échanges. Nous essayons de faire en sorte que ce temps de travail soit reconnu comme tel, mais cela reste à l'état de projet.

Jacques DEJEAN

4. Aider à la constitution d'équipes pédagogiques

Le dernier exemple cité par Bettina Debu rejoint le quatrième avantage que je vois à l'évaluation, c'est-à-dire de permettre la constitution d'équipes pédagogiques. En effet, les problèmes de coordination apparaissent avec beaucoup d'acuité, plus encore au niveau des formations que des enseignements, lorsque des démarches d'évaluation sont mises en place.



5. Améliorer les prestations d'autres services de l'université

L'évaluation des formations fait souvent remonter des informations qui permettent d'améliorer certains services, comme les services de scolarité ou les bibliothèques. Dans un cas, elle a été à l'origine d'une formation, celle d'agents d'un service scolarité.

IV. De l'évaluation des formations à celle des enseignements

L'évaluation des enseignements est sans doute plus délicate pour l'enseignant puisqu'elle concerne son propre enseignement. Aussi l'évaluation des formations peut-elle se révéler une étape pour aller vers l'évaluation de l'enseignement. Jean-Louis Teyssier, de l'université Toulouse 3, va nous présenter une démarche de cet ordre qui a bien fonctionné dans son établissement.

Jean-Louis TEYSSIER, Chargé de mission évaluation, Université Paul Sabatier Toulouse 3

L'évaluation des formations appelle deux constats. Tout d'abord, ce type d'évaluation permet d'obtenir des résultats mesurables et tangibles, dont l'institution peut s'emparer. Par ailleurs, il permet de faire ressortir des informations liées au fonctionnement, certes, des formations, mais aussi des enseignements.

L'évaluation des enseignements proprement dits, contrairement à celle des formations, implique directement l'enseignant à travers une analyse de son activité pédagogique. A Toulouse, ce type d'évaluation est pratiqué sur la base du volontariat. Par ailleurs, les commissions paritaires enseignants – étudiants, qui gèrent les formations, peuvent décider de rendre obligatoire l'évaluation de certains enseignements. L'arrêté Bayrou précise cependant que seul l'enseignant intéressé a connaissance des éléments de l'évaluation de ses enseignements. Ce verrou réglementaire prive malheureusement l'institution d'une part essentielle de l'évaluation et il faut souhaiter que le Ministère s'empare rapidement de cette question difficile. Pour le moment, on ne peut qu'inciter les enseignants à procéder à des retours volontaires d'évaluation, d'une part auprès de leurs étudiants, d'autre part au sein des équipes pédagogiques, de manière à alimenter la réflexion de ces dernières. Quoi qu'il en soit, l'important est de susciter l'adhésion, et non de contraindre. Cette tâche reste évidemment plus difficile dans le domaine de l'évaluation des enseignements : l'enseignant y est en effet le seul impliqué, même si l'évaluation met davantage en cause son comportement que ses aptitudes. Pour apaiser ces craintes, il me semble essentiel d'informer les enseignants sur ces deux types d'évaluations.

Par ailleurs, il importe d'apporter une distinction entre l'évaluation des enseignements, qui a pour but d'en améliorer la qualité et celle des enseignants, qui devrait permettre la prise en compte de leur activité pédagogique dans les carrières.

Il faut de toute façon du temps pour que s'installe une véritable culture de l'évaluation : cela suppose d'abord que les enseignants en acquièrent une pratique suffisante qui leur permettra d'en mesurer par eux-mêmes les enjeux. A cet égard, la pratique de l'évaluation des formations constitue un bon apprentissage. En effet, bien qu'elle renvoie tout autant aux questions d'organisation et d'enseignement que directement aux personnes, sa dimension collective permet à l'enseignant de l'appréhender avec plus d'ouverture. Elle peut donc constituer une étape vers une pratique librement consentie de l'évaluation des enseignements.

Jacques DEJEAN

Je ne peux développer ici le rapport entre évaluation des enseignements et évaluation des enseignants qu'a évoqué Jean-Louis Teyssier. Je tiens juste à souligner que les enseignants que j'ai rencontrés dans le cadre de mon rapport ont convenu de la nécessité d'un lien réel entre les deux pour que le rapport des enseignants à l'évaluation évolue en France.



V. A quoi l'évaluation des enseignements peut-elle servir plus spécifiquement ?

1. Aider les enseignants à comprendre "pourquoi ils ne comprennent pas"

Nous, enseignants du supérieur, devons faire face à des comportements que nous avons du mal à comprendre. Aussi, l'évaluation des enseignements doit être précisément considérée comme un excellent instrument d'information sur la manière dont les étudiants travaillent et comprennent. L'évaluation cessera alors d'apparaître comme le lieu d'un jugement critique des étudiants sur le cours et permettra au contraire aux enseignants de se rapprocher de ces étudiants qui sont différents de ce qu'ils étaient eux-mêmes à l'université.

2. Contribuer à la réduction des échecs (en 1^{er} cycle en particulier)

L'évaluation des enseignements a un rôle majeur à jouer en matière de réduction des échecs, surtout en premier cycle, pour des raisons très proches des précédentes. Beaucoup d'échecs sont liés en effet à la difficulté, pour les enseignants-chercheurs, de se remettre en cause, mais aussi de comprendre les modes de fonctionnement des étudiants. Il me semble que l'université de Lille 1 a conçu l'évaluation de l'enseignement dans cette perspective. Je laisse là la parole à Jacques Dufresne et à Francis Gugenheim de l'université de Lille 1.

Jacques DUFRESNE, mission évaluation et prospective, Université Sciences et Technologies Lille 1

L'Université de Sciences et Technologies de Lille a mis en place des Conseils Pédagogiques Paritaires (CPP), tels que les définit le texte de 1979, revu en 1996. Les CPP font partie de la culture de l'université. On en trouve un par formation et la parité entre enseignants et étudiants est effective. Le rôle du CPP est de se saisir de tous les problèmes qui touchent l'enseignement et son environnement. C'est une instance efficace, où beaucoup de questions sont réglées. Le CPP se réunit au moins deux fois au cours de l'année universitaire :

- au premier semestre pour définir les conditions d'exercice des enseignements pour l'année en cours ;
- au second semestre, pour l'examen et le vote démocratique de la réglementation pour l'année suivante.

Plus spécifique à notre Université, le Comité d'Evaluation et de Prospective a été créé par le CEVU. Ce conseil est assez novateur puisqu'il compte, en plus des enseignants chercheurs et des étudiants, des sociologues et des spécialistes en sciences de l'éducation. Il repose sur trois types de données : des données quantitatives sur les étudiants, la définition des objectifs que l'université s'est assignés et le point de vue des étudiants sur leurs conditions d'études en général. Enfin, l'ensemble des partenaires a adopté la Charte de l'Evaluation des Enseignements, qui constitue en quelque sorte un code de bonne conduite en matière d'évaluation.

Notre université a également créé, en 1990, l'Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle (OFIP). Celui-ci crée des indicateurs statistiques sur les étudiants, suit l'évolution des effectifs et le devenir de cohortes d'étudiants, analyse les taux de réussite, dispose de l'évaluation des enseignements par les étudiants et de données sur l'insertion professionnelle des diplômés. Tout cela donne lieu à des publications.

Dans notre démarche, nous nous refusons à réduire l'évaluation à une simple consultation des étudiants et nous favorisons au maximum le dialogue. D'autre part, nous avons souhaité ne pas imposer l'évaluation des enseignements aux enseignants. Nous l'avons donc expérimentée sur la base du volontariat, en faisant en sorte de faciliter le travail de ceux qui s'y prêtaient, pour permettre une meilleure adhésion des enseignants à une pratique continue de l'évaluation. Cette démarche d'évaluation volontariste a porté principalement, dans notre Université, sur la première année de DEUG.



Pour résumer, la présence d'une volonté politique, d'une équipe pédagogique motivée, d'un soutien logistique conséquent et la participation effective des étudiants sont autant d'éléments indispensables au succès d'une entreprise d'évaluation des enseignements.

Francis Gugenheim, directeur de l'Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle (OFIP)

Je souhaite vous faire part du type de travaux que nous effectuons. Des données statistiques sur les étudiants en première année de DEUG nous ont par exemple permis de montrer aux enseignants que seuls quatre étudiants sur dix estiment comprendre leurs cours magistraux. Sur la base de ces chiffres, nous avons essayé d'analyser les variables qui influencent la compréhension des cours, et nous avons constaté que ce sont moins des variables scolaires ou démographiques que des variables liées au déroulement même du cours, comme la prise de note ou la compréhension du premier cours. Les variables qui pouvaient sembler présenter le plus d'inconvénients, comme l'adéquation des études aux vœux d'orientation prononcés en Terminale ou la mention au bac, s'avèrent moins importantes que prévu. Nos études servent donc à élucider de façon plus fiable les facteurs déterminants de l'échec.

Jacques DEJEAN

Le plus intéressant, dans la démarche adoptée par l'Université de Lille, est d'avoir concentré l'évaluation sur le premier cycle, du fait des échecs qui y étaient enregistrés. L'un des principes de l'évaluation est en effet qu'on ne peut pas tout évaluer.

3. Améliorer les relations entre enseignants et enseignés

L'amélioration des relations entre enseignants et enseignés est l'un des enjeux majeurs de l'évaluation des enseignements. Il est bien évident, en effet, que la qualité de cette relation est une condition essentielle à un bon apprentissage.

4. Mieux cibler le contenu de ses enseignements

L'évaluation permet à un enseignant de recueillir des données plus précises pour mieux savoir ce qu'il doit maintenir ou supprimer dans ses cours, et pour pouvoir expliciter les fondements de ses choix.

5. Mieux adapter les enseignements aux besoins et aux attentes des étudiants

L'évaluation de l'enseignement permet une meilleure adaptation des cours aux attentes ou aux besoins des étudiants, qui ne sont plus les mêmes qu'il y a trente ans : ainsi, la demande de suivi, de conseil ou d'un encadrement plus individualisé est bien plus forte qu'avant, selon de nombreux enseignants. De ce fait, le rôle de l'enseignant doit évoluer.

L'évaluation de l'enseignement est un des moyens de recueillir l'avis des étudiants sur la façon dont l'enseignant joue ce rôle.



VI. Que peuvent perdre les enseignants-chercheurs à évaluer leurs enseignements ?

Très brièvement, je n'évoquerai ci que trois hypothèses :

- une remise en cause de la relation d'autorité ?
- une "désacralisation" de la fonction d'enseignant-chercheur ?
- la mise à jour de problèmes plus ou moins connus mais non explicites ?
- etc.

Sans doute que le débat nous donnera l'occasion de poursuivre l'échange sur cette question.



Débat avec la salle

Le débat a été animé par Maurice PORCHET, Directeur du C.I.E.S. Nord Pas de Calais, Professeur de biologie, Université Sciences et Technologies Lille 1.

Maurice PORCHET

A la question : “Risque-t-on de désacraliser la fonction universitaire ?”, je réponds qu’il *faut* la désacraliser ! Je pense par ailleurs que nous devons surtout nous appuyer sur les jeunes universitaires (un tiers des universitaires ont moins de cinq ans d’ancienneté) pour faire évoluer l’Université. Les futurs maîtres de conférence que je forme acquièrent une véritable culture de l’évaluation. Cela me paraît nécessaire pour qu’ils puissent porter un regard neuf sur l’Université.

Un représentant du CEVU de l’Université Paris 3

Je souhaite justement évoquer sans détour l’échec magistral de la démarche d’évaluation de Paris 3. Nous avons, dans le cadre de commissions pédagogiques, réalisé un questionnaire assez complet qui devait servir d’instrument d’expression pour les étudiants. Les étudiants ne s’étant pas mobilisés, nous avons dû l’élaborer sans eux. Nous étions plutôt fiers de ce questionnaire que nous avons très largement diffusé parmi les élèves de première année. Les évaluations devaient passer entre les mains des responsables d’unités d’enseignement, pour remonter au directeur de l’UFR et enfin au président de l’Université. Or l’opération s’est soldée par un immense échec. Sans doute faut-il déplorer une caution institutionnelle insuffisante au niveau du CEVU et de la Présidence. Nous étions trop isolés pour réussir à pénétrer les strates de l’université. Mais il faut aussi relier notre échec au problème de la culture des enseignants.

Maurice PORCHET

Il existe en effet de fortes pesanteurs sociologiques...

Une étudiante de l’Université Paris 6

Il est malheureux qu’à Paris 3 des enseignants se soient mobilisés et qu’ils n’aient pas obtenu de retour de la part des étudiants. En tant qu’élue étudiante, je souhaite toutefois vous rappeler que notre position à nous, étudiants, n’est pas toujours facile. Les professeurs nous présentent leur impressionnant parcours professionnel et il faudrait ensuite que nous leur disions avec facilité que leur cours nous a paru nul ! Nous sommes pour la plupart de jeunes adultes arrivés à l’université un peu par hasard, et notre expérience n’a rien à voir avec la vôtre : vous avez vécu dans la civilisation du papier, nous avons grandi dans celle de la télévision et de l’informatique. Or les enseignants ne se réfèrent qu’à l’expérience pédagogique qu’ils connaissent, sans réaliser que les étudiants d’aujourd’hui ont une attention mobile que seuls des cours vivants et interactifs peuvent capter.

Cependant, l’étudiant peut refuser de répondre à un questionnaire pour plusieurs autres raisons :

- parce qu’il n’a pas été associé à son élaboration ;
- parce qu’il peut préférer le dialogue spontané, en fin de cours, avec le professeur, à la rigidité d’un questionnaire ;
- parce qu’il ne perçoit pas les répercussions que le questionnaire peut avoir pour lui.



Il faut donc expliquer aux étudiants l'intérêt de répondre à ces questionnaires et faire en sorte que les répercussions de l'évaluation soient perceptibles dès l'année suivante.

Maurice PORCHET

Il était en effet important de noter le fossé intellectuel qui existe parfois entre les enseignants et leurs étudiants. J'ai pu le constater au cours de la mission que j'ai menée.

Un représentant de l'Université de Limoges

Nous constatons que la mise en œuvre de l'évaluation en France s'effectue mal lorsqu'elle n'est pas réalisée en douceur. Néanmoins, je me demande si nous pouvons nous permettre de prendre le temps d'aller lentement. Personnellement, je n'en suis pas certain. Quoi qu'il en soit, il faut en discuter, parce que les mécanismes à mettre en place diffèrent grandement selon que l'on estime disposer ou non de ce temps.

Par ailleurs, je souhaiterais que Jacques Dejean nous parle de l'expérience madrilène, qui prouve qu'une procédure d'évaluation peut démarrer, puis s'effondrer. Il me paraît nécessaire de méditer sur les causes d'un tel effondrement, parce qu'il n'est pas sûr qu'il suffise d'habituer les enseignants à une sorte de culture de l'évaluation pour que celle-ci se pérennise. En effet, il semble parfois que d'autres facteurs que la résistance des enseignants bloquent le processus.

Maurice PORCHET

Oui, nous en parlerons cet après-midi.

Un représentant de l'Université Panthéon Sorbonne

La culture de l'évaluation est assez bien ancrée à l'Université Panthéon Sorbonne. Les suivis de cohortes existent depuis 1987, de sorte que tout étudiant qui entre à Paris I est suivi pendant tout son parcours.

Plus récemment, nous avons fait discuter et approuver dans le cadre du CEVU un questionnaire destiné à l'évaluation des enseignements. La première année, ce questionnaire était général. Tous les chargés de TD ont été avertis que des enquêteurs passeraient au cours d'une semaine précise dans l'année, dans tous les cours de TD, pour faire remplir les questionnaires aux étudiants. Nous nous étions également engagés à donner au CEVU les résultats un mois après le passage des enquêteurs. Le dispositif a parfaitement fonctionné et ce succès nous a permis de réitérer sans difficulté la démarche l'année suivante. Enfin, cette année, une UFR a décidé d'évaluer les enseignants. Il avait été convenu que les résultats ne seraient donnés qu'aux enseignants et aux directeurs d'UFR et, là encore, la procédure s'est déroulée sans problème.

Dans tout ce processus, nous avons impliqué les étudiants qui, au sein du CEVU, ont discuté et accepté les questionnaires. Mais nous avons aussi cru nécessaire de rendre la procédure obligatoire : nous avons fait appel à des enquêteurs pour cela, et aucun étudiant n'a refusé de remplir les questionnaires.

Odile VIRATELLE de l'Université Bordeaux 2

Je souhaite répondre à l'élue étudiante, en présentant l'exemple de mon université. Nous avons élaboré un questionnaire d'environ 200 questions. Les étudiants ont disposé de deux semaines pour y répondre. En DEUG 2, nous avons reçu 78 réponses sur 200. Le but clairement affiché du questionnaire était de recueillir des sentiments *subjectifs*, de façon que les



enseignants ne ressentent pas les réponses comme des affirmations sur le contenu de leur cours, mais comme un moyen de comprendre comment leur cours est *perçu*.

Par ailleurs, certains de ces questionnaires étant suivis d'une évaluation qui réunit les enseignants et les étudiants, mon but a été de trouver des procédures qui respectent la parole des étudiants et leur permettent de dire ce qu'ils avaient à dire aux enseignants. Pour ce faire, j'ai proposé aux étudiants d'écrire anonymement, sur une page blanche placée en fin de questionnaire, les questions et remarques qu'ils souhaitaient voir soulevées le jour du débat, et de transmettre cette feuille à leurs représentants. Enfin, j'ai rappelé aux professeurs, lors des évaluations, que les délégués étaient là en tant que porte-parole des étudiants, et qu'il ne servait à rien de les attaquer personnellement.

Un représentant de l'Université de Nantes

Penser l'évaluation pose la question de la visée d'une formation, de la nécessité de sa cohérence et de son adaptation à un débouché professionnel. Elle suppose aussi de se demander si l'enseignant chercheur, qui est parfois aussi responsable pédagogique d'une formation ou administrateur d'une UFR, peut concilier toutes ces missions.

Il me semble donc que la question de l'évaluation ne peut être posée uniquement en des termes utilitaristes, mais qu'il faut aussi se demander comment l'inscrire dans des pratiques de travail existantes et comment les faire adopter.

Par ailleurs, mon expérience dans le domaine de l'évaluation me conduit à penser qu'évaluation des formations et évaluation des enseignements doivent être associées. En effet, il est plus facile de faire accepter l'évaluation des enseignements aux enseignants lorsqu'elle est resituée par rapport à une évaluation des formations. Celle-ci, parce qu'elle fait apparaître des indicateurs objectifs tels que la structure du public local ou les moyens d'une UFR, permet aux enseignants de dédramatiser la question de l'évaluation des enseignements et d'en adopter plus facilement le principe.

Un représentant de l'Université du Maine

Je suis professeur de biologie végétale, et j'ai proposé un système d'évaluation par Intranet, de façon à épargner la forêt ! Un outil a été élaboré en concertation au niveau de l'université. Les étudiants avaient pendant quinze jours la possibilité de répondre au questionnaire, en le consultant sur les ordinateurs de l'université. Malheureusement, le système était essentiellement fondé sur le relais des enseignants qui n'ont pas assumé leur rôle, de sorte que le dispositif n'a fonctionné que dans mon UFR ! Ma question est donc de savoir comment dépasser ces blocages de la part des enseignants.

Un représentant de l'IUFM Orléans Tours

Comme cela a été dit précédemment, les chercheurs dits enseignants n'ont pas été préparés au face à face avec le public de l'Université. Les enseignants du second degré ne sont donc pas les seuls à rencontrer des problèmes et il est grand temps de se préoccuper de l'absence de formation pédagogique des universitaires. Puisque les procédures d'évaluation semblent, à ce jour, se mettre en place principalement sur des bases volontaristes, ne faudrait-il pas au contraire institutionnaliser une formation pédagogique des enseignants chercheurs ?

Maurice PORCHET

Gilles Bertrand nous a dit que l'évaluation est aujourd'hui obligatoire. Il n'y a donc pas à décider si on la fait ou non. En ce qui concerne la pédagogie, je milite pour la formation des enseignants chercheurs, parce qu'enseigner est un métier qui, par définition, s'apprend. Il est inconcevable que des maîtres de conférences et enseignants chercheurs soient recrutés sans un minimum de formation.



Un représentant de l'Université Raymond Poincaré, Nancy 1

Quelqu'un a demandé tout à l'heure s'il fallait que l'enseignant accepte l'évaluation. Cette question me fâche, puis qu'elle nie que l'enseignant accepte depuis longtemps l'évaluation de sa recherche. L'enseignant admettra sans doute celle de son enseignement lorsqu'on tiendra compte de la qualité de son enseignement dans sa carrière et dans ses promotions. Une mesure me semble simple : il faut que la promotion des enseignants chercheurs ne soit pas examinée uniquement par les conseils scientifiques, mais aussi par les CEVU. Cela suppose de disposer de données qualitatives sur l'enseignement, mais il me semble que c'est en rendant l'évaluation obligatoire pour la définition de leur promotion qu'il sera possible de la faire accepter aux enseignants. Naturellement, obtenir le retour des étudiants n'est possible que si on les persuade que l'évaluation sert à quelque chose. Or, pour que les choses changent, il faut que la qualité de l'enseignement fasse partie intégrante de la carrière des enseignants.

Enfin, si former les enseignants à la pédagogie est indispensable, n'oublions pas le besoin des enseignants en formation continue.

Maurice PORCHET

Certes, mais la priorité va à ce minimum de formation pédagogique. Beaucoup de jeunes enseignants sont déçus par l'organisation de l'université française et envisagent d'en partir au bout de deux ans. Cette tendance à la désaffection est telle que nous risquons de devoir fermer des universités si aucune initiative institutionnelle n'est prise.

Un représentant de l'Université de Brest

Plutôt que de parler de l'évaluation en termes d'utilitarisme, je préférerais qu'on la qualifie de "progressiste", pour souligner qu'elle permet d'avancer.

Un représentant de l'Université Strasbourg 2, Marc Bloch

Je suis responsable du bureau d'évaluation et de recherche sur les enseignements qui, comme son nom l'indique, tâche d'associer l'évaluation et l'aide à la pédagogie universitaire. En 1999, nous avons mis en place l'évaluation des formations dans notre Université, suite à une intervention du Conseil d'Etablissement qui nous a poussés dans ce sens, en nous rappelant la nécessité légale d'une telle démarche. Nous avons d'abord cherché à rencontrer des personnes qui disposaient d'une expérience en matière d'évaluation. Finalement, nous avons créé, comme à l'université Panthéon Sorbonne, un dispositif d'évaluation des formations dans un premier temps, et un dispositif concernant les enseignements dans un second temps. En revanche, contrairement à la Sorbonne, la commission chargée de l'évaluation des enseignements s'organisait à peu près de façon paritaire entre les enseignants, les administratifs et les étudiants. Malgré cela, le taux de retour des questionnaires s'est avéré très faible (1 700 environ nous ont été retournés sur 12 000).

Je suis toutefois persuadé qu'il ne faut pas s'en tenir à cet échec mais essayer plutôt d'en analyser les raisons. Elles sont de deux ordres. Tout d'abord, il nous a manqué de véritables commissions pédagogiques, qui constituent pourtant une étape essentielle. Ensuite, la mise en place de démarches d'évaluation doit tenir compte des spécificités de l'établissement qu'elle concerne. Ainsi, on ne peut ignorer que l'université Marc Bloch enseigne les lettres et les sciences humaines et que dans ces disciplines, les enseignants ont plus de difficultés à travailler en équipe que dans les domaines scientifiques. Je m'interroge à cet égard sur ce qu'il est possible de faire pour changer ces habitudes.

Maurice PORCHET

Je n'ai pas de réponse en ce qui concerne des enseignants en fin de carrière, mais je sais que les jeunes maîtres de conférence peuvent travailler ensemble et en éprouvent le besoin, qu'ils soient scientifiques ou non.



André QUINTON

Je souhaite revenir sur la critique de “l'utilitarisme”, derrière laquelle se cache une peur que l'idée des besoins de professionnalisation de l'enseignement ne laisse définitivement plus de place au plaisir intellectuel. Il me semble que l'évaluation peut parfaitement être appliquée à des formations qui visent la satisfaction culturelle ou intellectuelle. Il n'y a aucune raison, en effet, pour que ce type de formations ne soit pas évaluée.

Un représentant de l'Université Toulouse 3

Les évaluations des formations et des enseignements sont des outils de mesure, et surtout des outils de dialogue. Néanmoins, si l'utilisation de ces outils ne se traduit pas de façon tangible, elle ne peut que conduire à l'échec. Deux éléments sont indispensables pour parvenir à des résultats concrets.

- Les équipes pédagogiques, qui doivent pouvoir fonctionner efficacement

Cela implique peut-être qu'elles changent leurs pratiques, qu'elles soient aidées par les établissements (par exemple en créant des services universitaires pédagogiques), mais peut-être aussi qu'on les labellise.

- La connaissance du public étudiant, et notamment celui du premier cycle

Cette connaissance reste encore trop médiocre, en dépit des évaluations existantes.

Un représentant de l'Université Paris 6

Je souhaite apporter quelques précisions sur l'efficacité de l'Intranet en matière d'évaluation. Nous sommes en effet passés du support papier au support Intranet dans le cadre de nos activités d'évaluation. Or, il s'avère que nos résultats sont bien meilleurs qu'avant. Nos étudiants – dont je dois préciser qu'ils sont des scientifiques – peuvent remplir facilement les questionnaires dans le cadre de leurs cours de travaux pratiques et le traitement s'effectue presque immédiatement. Au bout de deux mois, tous ont accès aux résultats.

Jean-Louis TEYSSIER

A la question de savoir si nous avons le temps d'aller lentement dans la mise en route de l'évaluation, je souhaite apporter deux réponses :

D'une part, compte tenu du changement qualitatif et quantitatif du public étudiant, les établissements doivent être incités à se lancer rapidement dans une procédure d'évaluation. Cela suppose une volonté politique locale suffisamment forte, des moyens suffisants et une “masse critique”, c'est-à-dire l'engagement d'un certain nombre de personnes dans ces dispositifs d'évaluation. Au-delà de l'échelon local, le Ministère doit lui aussi inciter les établissements, en attribuant des aides financières et en exigeant, dans le cadre des contrats qu'il passe avec les établissements, que ceux-ci se dotent de moyens de contrôle de l'effectivité de leurs évaluations. Le Ministère doit également être rigoureux sur les demandes d'habilitations des formations.

D'autre part, et plus positivement, si beaucoup d'enseignants s'opposent à l'évaluation, il n'en demeure pas moins que c'est la première fois dans l'histoire de l'Université qu'il existe un regard *institué* sur l'activité pédagogique des enseignants. Nous évoluons donc dans la bonne direction, et je pense qu'il faut laisser à une véritable culture de l'évaluation le temps de s'instaurer.



Jacques DEJEAN

Je vais tenter d'apporter quelques réponses très courtes à certaines des questions posées.

a. Les obstacles à la procédure d'évaluation

Tout d'abord, il n'y a pas de recettes pour savoir comment mettre en place l'évaluation : s'il y en avait, nous le saurions. D'autre part, au-delà de la peur des enseignants d'être évalués sur ce qu'ils sont, les causes des difficultés rencontrées dans cette démarche me paraissent être les suivantes :

- l'absence de perception des enjeux de l'évaluation ;
- l'absence d'une théorie de l'évaluation de l'enseignement qui soit adaptée à notre culture ;
- les conditions actuelles de recrutement et de promotion des enseignants, qui constituent plutôt un obstacle à l'investissement dans la mission d'enseignement ;
- l'absence d'implication du Ministère qui n'a pas appuyé les initiatives qui se sont mises en place.

b. L'utilitarisme

Je crois que l'évaluation doit bien être conçue pour servir à quelque chose ! Elle doit servir aux enseignants dans leur mission d'enseignement et, pour cela, les enseignants doivent être impliqués dans l'évaluation tout autant que les étudiants. Naturellement, il faut être conscient que tout cela est plus facile à dire qu'à faire et que cela prend du temps.

c. La formation des enseignants

La formation des enseignants me paraît bien sûr essentielle. Si elle n'est pas associée à l'évaluation, celle-ci risque de s'avérer plus cruelle encore.

d. L'obligation des enseignants à évaluer

La loi prévoit que l'évaluation est obligatoire. Mais s'arrêter à ce constat ne suffit pas. La question reste en effet de savoir comment cette évaluation est réalisée. Si elle reste au niveau de l'auto-évaluation, de la confidentialité, je crains qu'elle ne puisse pas se développer.

e. L'élaboration des questionnaires

Je ne crois pas aux questionnaires généraux. L'idéal serait que chaque enseignant élabore le sien propre. Or, les enseignants étant pris par le temps, il me semble utile de leur en proposer plusieurs. Mais la réflexion doit primer sur le questionnaire en tant que tel. A ce titre, il faut saluer l'Université de Nantes, qui a choisi de consacrer deux ans à une réflexion sur l'évaluation, sur ce qu'elle signifie et représente avant de mettre en place un dispositif d'évaluation des formations.



Les conceptions de l'évaluation et leurs impacts sur les pratiques

Intervention de :

André QUINTON, Directeur du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives (CRAME) Université Victor Segalen Bordeaux 2

Avec la participation de :

Bettina DEBU, Chef de projet Evaluation des Formations, Université Joseph Fourier- Grenoble 1

Lucien LECLERCQ, Président de la Commission évaluation, Jacques DUFRESNE, mission évaluation et prospective, et Francis GUGENHEIM, Directeur de l'OFIP- Université Sciences et Technologies Lille 1

Franck SCHOEFS, Chargé de mission à la politique de l'évaluation, Université de Nantes

Jean-Louis TEYSSIER, Chargé de mission évaluation, Université Paul Sabatier Toulouse 3

Jacques DEJEAN, Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Electrotechnique et Electronique (ESIEE)



**André QUINTON, Directeur du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives (CRAME) Université
Victor Segalen Bordeaux 2**

Arrêtons-nous un instant sur les notions de formations, de filières et d'enseignements. Le parcours d'un étudiant vers sa profession s'appelle une formation. Idéalement, elle est linéaire, avec des objectifs très clairs dès le départ. Le plus souvent, toutefois, elle part d'un tronc commun pour se dissocier en enseignements qui aboutiront à des professions différentes. L'enjeu de l'évaluation du tronc commun d'études est de vérifier qu'il concentre bien ses efforts pour apporter les connaissances communes, nécessaires et suffisantes et non celles spécifiques à chacun des différents métiers dont la formation propre est en aval du tronc commun. Enfin, il existe des formations plus complexes qui s'organisent en circuits tortueux appelés filières, lesquelles orientent plus ou moins l'étudiant vers un métier. A l'extrême, l'étudiant se voit embauché dans un métier nouveau pour lequel, par définition, il n'a pas reçu de formation.

Il n'est donc pas possible d'envisager les formations comme un processus régulièrement linéaire.

I. Les éléments fondateurs d'une conception de l'évaluation

1. L'objet de l'évaluation

L'évaluation des enseignements est fréquemment conçue de façon restrictive comme une évaluation des enseignants et de leurs enseignements, sans que soient véritablement compris les besoins des étudiants et les finalités de la formation. Il faut arriver à une conception plus large qui évalue la cohérence de l'enseignement.

L'évaluation considère alors qu'il existe des besoins qui se traduisent en finalités, lesquelles vont elles-mêmes se décliner en objectifs opérationnels ; ensuite il faut évaluer les modalités d'enseignement, celles du contrôle des connaissances. La formation, pour sa part, sera cohérente lorsque les objectifs seront partagés par tous les enseignants d'un même cycle de formation.

2. Les acteurs de l'évaluation

Les acteurs qui peuvent entrer en jeu dans l'évaluation sont les responsables politiques et administratifs, les enseignants, les étudiants et éventuellement des intervenants extérieurs (autres enseignements, professionnels...). Néanmoins, l'évaluation ne fait pas systématiquement appel à tous.

a. L'évaluation par la hiérarchie

C'est l'évaluation de l'enseignement par les enseignants et par les structures administratives qui prévaut aujourd'hui.

Des responsables politiques ont formulé depuis longtemps des exigences pédagogiques dans les préambules de leurs programmes, qui pourraient se résumer à la formule de Montaigne : "mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine".

Par contre, il est rare qu'il y ait de sérieuses évaluations des enseignements une fois ceux-ci engagés.

b. L'évaluation en auto-évaluation

Les enseignants n'ont pas attendu les décrets sur l'évaluation pour être capables d'évaluer leur enseignement par le biais des examens, de l'attitude de leurs étudiants en travaux pratiques ou en enseignement dirigé, et de se mettre en cause en conséquence. A ce titre, on ne peut pas reprocher aux enseignants de refuser totalement l'évaluation. En



revanche, il faut être conscient de l'insuffisance d'évaluations qui n'impliquent pas les étudiants, et fait du programme officiel la référence absolue vis-à-vis de laquelle les enseignants se sentent redevables.

Cette conception peut être notablement améliorée lorsque les étudiants sont sollicités de donner leur avis ; on peut dire que la véritable évaluation d'enseignement s'inscrit dans le prolongement des attitudes des enseignants qui depuis parfois des décennies ont pris l'habitude de s'enquérir de la perception des étudiants. L'enseignant reste toutefois le principal responsable de son enseignement. Ce modèle fonctionne toujours et possède une certaine efficacité.

c. L'évaluation par les étudiants

Il s'agit de ce que nous pourrions appeler le modèle nord-américain, dans lequel les étudiants constituent la plaque tournante de l'évaluation. Dans ce processus, les étudiants évaluent les enseignants et envoient l'information aux responsables politiques et administratifs, qui prennent des décisions concernant l'enseignant. Ce type d'évaluation est celui dont nous voulons nous protéger. Il nous faut donc proposer une modalité de l'évaluation qui nous convienne mieux.

Jacques DEJEAN, consultant, professeur de management à l'École Supérieure d'Ingénieurs en Electrotechnique et Electronique (ESIEE)

J'ai appelé cette conception "nord-américaine" par commodité. Néanmoins, cette conception se rencontre dans beaucoup de nos universités européennes ainsi que dans certaines universités françaises. Dans ce type d'évaluation, le critère de la satisfaction des étudiants est primordial. Cette évaluation implique de considérer l'enseignement comme un client à qui l'on fournit un produit. Or, une telle représentation m'apparaît critiquable pour plusieurs raisons.

- Elle est réductrice et inadaptée au champ de l'éducation et de la formation (voir les travaux menés vers 1990 sur la qualité en matière de formation continue).

- La mesure de la satisfaction des étudiants n'explique pas pour quelle raison ils sont ou non satisfaits. Un étudiant peut apprécier un cours parce que celui-ci a exigé de lui peu de travail ou au contraire, parce qu'il lui a permis de beaucoup s'impliquer. La diversité des systèmes de valeurs d'un étudiant à l'autre rend très contestable l'interprétation des enquêtes d'évaluation basées sur le seul critère de la satisfaction..

- Les chiffres bruts présentent l'inconvénient de ne pas informer sur la nature des difficultés des étudiants et sur les améliorations à apporter à un cours.

- Cette conception "nord américaine" où l'on va chercher prioritairement à apprécier la satisfaction des étudiants, heurte des valeurs propres à notre culture, en particulier dans le champ de l'éducation où, à tort ou à raison, on a du mal à considérer l'étudiant seulement comme un client.

- Enfin, ce type d'évaluation alimente les résistances des enseignants qui ne souhaitent pas être notés.



Bettina DEBU, Chef de projet Evaluation des Formations, Université Joseph Fourier-Grenoble1

J'ai enseigné plusieurs années aux Etats-Unis et j'approuve dans l'ensemble l'analyse de Jacques Dejean. Néanmoins, si le questionnaire ne renseigne pas sur l'ensemble des causes de l'insatisfaction des élèves, il souligne certaines caractéristiques essentielles du cours, comme son aridité. Il constitue par ailleurs un point de départ pour engager une analyse plus approfondie des causes d'insatisfaction des étudiants, si l'enseignant le souhaite.

Je voulais également souligner qu'il existe, par exemple aux Etats-Unis des utilisations qui peuvent paraître discutables des procédures d'évaluation par les responsables des universités. Par exemple, ils pourront se servir d'un questionnaire pour décourager des étudiants de se rendre dans une filière trop demandée, ou pour licencier les enseignants qui ne donnent pas satisfaction du point de vue de l'enseignement. Derrière ces procédures se profile toutefois la possibilité de ne pas titulariser des professeurs trop négligents ou trop souvent absents de leurs cours. Une telle démarche susciterait d'extrêmes résistances en France, du fait de sa radicalité, mais le refus français implique parfois de supporter péniblement l'incompétence de certains collègues.

La finalité des évaluations pratiquées aux Etats Unis n'y est pas du tout la même qu'en France. Là-bas en effet, les étudiants sont véritablement des clients, puisqu'ils paient des droits d'inscription phénoménaux. L'université a l'obligation d'être rentable et cherche en l'occurrence la satisfaction de ses clients. Le danger de leurs modalités d'évaluation ne nous guette pas, puisque notre système éducatif repose sur des bases toutes autres.

Je pense donc que les systèmes français et américain constituent deux formes extrêmes de l'évaluation, et qu'il est nécessaire de trouver un juste milieu entre les deux.

André QUINTON, Directeur du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives (CRAME) Université Victor Segalen Bordeaux 2

Je reprends mon propos sur l'implication des acteurs dans l'évaluation.

d. L'évaluation par les pairs et par les étudiants

Telle est la forme d'évaluation que nous défendons tous, avec simplement quelques différences d'organisation. L'idée centrale est que l'évaluation se construit dans une démarche d'échanges et de débats entre tous les acteurs : entre les enseignants et les étudiants, dont les perceptions et suggestions sont livrées à la discussion ; entre les enseignants concernés par l'évaluation et d'autres enseignants qui, du fait de leur expérience, possèdent une vision de la pédagogie plus pertinente que les étudiants. Ce débat, quelle que soit sa forme, doit rechercher l'exhaustivité des avis des étudiants et déboucher sur un rapport acceptable par tous. Ce dernier servira enfin à alimenter la réflexion des responsables.

3. Le concept théorique

Il me paraît aujourd'hui insuffisant de considérer l'évaluation comme un processus simple où une action existante se trouve évaluée, puis améliorée. Il faut en effet que l'évaluation soit intégrée dans une démarche qualité plus large. Celle-ci doit se donner les moyens de valoriser le travail de l'enseignant, par le biais de colloques sur l'évaluation, de sites ou de publications par exemple. Elle doit également fournir aux enseignants une structure très souple d'appui pédagogique qui les aide à tirer parti de l'évaluation, tout au long de leur carrière, notamment par une offre de formations pour tous ceux qui en ressentent le besoin.



Jacques DEJEAN, consultant, professeur de management à l'Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Electrotechnique et Electronique (ESIEE)

Il me paraît important de discuter de ce qui nous sert de référence dans nos conceptions de l'évaluation.

La conception "nord américaine", par exemple, se fonde sur la notion de satisfaction ; l'axe central de l'évaluation pratiquée à Bordeaux 2 est l'idée de qualité.

☞ Une autre conception me paraît très intéressante, c'est le modèle de l'évaluation circulaire qui a été mis en place, de 1989 à 1994, dans une université de Madrid, l'université Complutense.

A Madrid, le principe était de faire participer les différents acteurs à l'évaluation, dans une université qui compte 100 000 étudiants pour 5 000 enseignants.

Les étudiants évaluent (par questionnaires) :

- chaque enseignement, voire chaque enseignant,
- l'ensemble des enseignements d'un département ou d'une faculté,
- l'ensemble des enseignements de l'université.

On peut ainsi comparer les résultats :

- d'une année sur l'autre,
- entre enseignants,
- entre départements ou facultés.

Les enseignants réalisent une auto-évaluation sur les mêmes items que ceux qui ont été proposés aux étudiants ; cela permet de constater que "les professeurs ont en général une image bien meilleure d'eux-mêmes que celle qu'en ont les étudiants".

Les enseignants évaluent (par questionnaires) :

- les rapports que les étudiants entretiennent avec eux et la façon dont ils travaillent,
- le climat régnant dans les départements,
- le système de sélection, de promotion et d'évaluation des enseignants,
- les conditions de travail et les moyens mis à disposition des enseignants,
- le fonctionnement des différents services institutionnels (de l'établissement, du rectorat, du ministère).

Les rectorats évaluent l'enseignement des enseignants qui en font la demande (pas plus d'une fois tous les cinq ans).

Le ministère évalue la recherche des enseignants qui en font la demande (pas plus d'une fois tous les six ans).

Enfin il est proposé aux enseignants de réaliser une méta-évaluation, c'est-à-dire qu'on leur propose d'évaluer l'utilité des évaluations faites par les étudiants. A Madrid, cette méta-évaluation a donné des résultats positifs. D'une façon générale, je pense que ce dispositif constitue un excellent moyen pour aider les enseignants à entrer dans une démarche d'évaluation. De fait, lorsqu'on demande aux enseignants comment ils ont perçu ce projet, les réponses sont souvent positives.



Cette expérience s'est arrêtée au bout de cinq ans, parce qu'elle n'a pas été suivie d'effets. Les décideurs de l'université n'ont pas eu la volonté politique d'en tirer des conclusions : les résultats sont restés accessibles au seul enseignant concerné ; aucune structure de confrontation des résultats ou de formation des enseignants n'a été mise en place. Les causes de l'échec ayant été repérées, nous pouvons néanmoins nous inspirer de ce modèle.

- On peut enfin proposer une autre conception de l'évaluation, inspirée des travaux entrepris à la fin des années 80 sur la qualité en matière de formation continue. Ainsi, la qualité de la formation des étudiants peut être considérée comme le fruit d'une co-production entre enseignants et étudiants.

Elles-mêmes influencées par les travaux portant sur l'économie des services, les recherches de l'IRPEACS-CNRS ont attiré notre attention sur le fait que la qualité d'une formation est le fruit d'une coproduction entre les formateurs et les personnes en formation. Il en est de même dans l'enseignement supérieur : la qualité de la formation des étudiants dépend certes de la prestation des enseignants, mais celle-ci n'a d'utilité que si les étudiants eux-mêmes sont actifs dans leur propre formation et la coproduisent.

En conséquence, je pense qu'il convient de concevoir des démarches et des outils qui s'efforcent d'apprécier la qualité de cette coproduction et qu'on ne peut se contenter d'apprécier la façon dont les enseignants enseignent sans chercher à apprécier dans le même temps celle dont les étudiants apprennent. Une évaluation de l'enseignement qui ne serait centrée que sur la prestation des enseignants n'aurait pas grand sens, puisque la qualité finale dépend aussi de l'activité qu'ont déployée les étudiants.

Si l'on adopte une telle conception de l'évaluation des enseignements et des formations, cela conduit à privilégier certaines pratiques d'évaluation de l'enseignement.

Recueillir des informations sur les façons d'étudier et d'apprendre des étudiants en même temps que sur la façon d'enseigner des enseignants.

Lorsque l'on veut évaluer un enseignement, il me paraît pertinent de demander aux étudiants de s'exprimer non seulement sur la façon dont les enseignants réalisent leur enseignement, mais aussi sur la manière dont eux-mêmes apprennent ou ont appris (leurs stratégies d'apprentissage), et sur la façon dont les enseignants s'y intéressent.

Un tel choix présente plusieurs avantages :

- l'analyse des résultats de l'évaluation centre alors une partie de la réflexion des enseignants (...et des étudiants) sur les étudiants et leurs difficultés éventuelles, ainsi que sur la façon dont les enseignants y portent attention. L'évaluation de l'enseignement peut alors devenir un moyen pour inciter certains enseignants à se préoccuper davantage des étudiants eux-mêmes et de leurs difficultés à comprendre ou à apprendre ; cela peut contribuer à les décentrer de la problématique dominante de la transmission, ou du moins à mieux articuler celle-ci avec les problèmes de compréhension ou d'appropriation des étudiants ;

- la conception de démarches et d'outils centrés pour partie sur les activités d'apprentissage des étudiants et pas seulement sur l'action des enseignants peut sans doute permettre de réduire certaines réticences d'enseignants réservés à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. En effet, ce sont moins les comportements de l'enseignant qui sont alors évalués ; l'enseignant se sentira alors moins directement mis en cause personnellement si les évaluations font état de difficultés. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne se posera pas de questions si les étudiants disent qu'ils ont du mal à apprendre, mais on peut penser qu'il se sentira moins directement mis en cause.

Une proportion importante d'universités a conçu des questionnaires permettant de recueillir des informations sur la vie des étudiants, voire sur leurs pratiques d'études (utilisation de la bibliothèque...) ou sur la façon dont ils appréhendent "le métier d'étudiant", mais les questionnaires allant jusqu'à se centrer explicitement sur les façons d'apprendre ou les



difficultés de compréhension ou d'apprentissage rencontrées par les étudiants dans tel ou tel enseignement sont plus rares.

Recueillir des informations auprès des étudiants et des enseignants.

Nous avons présenté plus haut l'expérience de l'Université Complutense. Même si leurs perspectives sont légèrement différentes, deux universités françaises au moins ont choisi d'interroger les enseignants en même temps que les étudiants pour évaluer leurs formations : Grenoble 1 et Toulouse 3.

Ce choix nous paraît cohérent avec une conception basée sur l'idée de la coproduction de la qualité d'une formation.

Recueillir des informations plutôt que des appréciations, afin de bien distinguer la phase de recueil d'informations de celle où l'on formule le jugement de valeur.

Il nous paraît pertinent de recueillir auprès des étudiants des informations aussi objectives que possible sur leur expérience propre d'apprenants (sur ce qu'ils ont vécu, c'est à dire, paradoxalement, sur quelque chose de subjectif) de préférence à des jugements ou des opinions.

Il nous semble que les questionnaires présentant ces caractéristiques sont à privilégier, pour deux raisons principales :

- ils ne court-circuitent pas la phase de recueil d'informations qui est préalable et nécessaire à toute évaluation.

C'est la seule façon de mettre en œuvre une évaluation instituée qui puisse permettre que s'établisse, sur des bases saines parce qu'explicites, un débat entre les acteurs concernés ; c'est de la sorte que l'on peut éviter les imperfections de l'évaluation spontanée. Si l'on confond phase de recueil d'informations et phase de production du jugement de valeur, on confond deux étapes essentielles de la démarche d'évaluation et l'on est amené à agglomérer des points de vue qu'il devient très difficile d'exploiter avec pertinence puisque les référents ayant servi à les énoncer sont implicites et non homogènes.

On pourrait ajouter enfin que l'évaluation spontanée des étudiants est celle qui a le plus de chance de provoquer en retour une évaluation spontanée et des réactions de défense des enseignants plutôt que d'aider ceux-ci à comprendre les difficultés des étudiants en tant qu'apprenants ;

- mais surtout, ce sont les informations plutôt que les appréciations qui seront les plus utiles aux enseignants désireux d'améliorer leurs cours.

Ils ne pourront le faire correctement que s'ils disposent d'informations assez précises sur ce qu'ont vécu ou perçu les étudiants. De plus, c'est à partir de ces informations que ces enseignants pourront être co-auteurs et coproducteurs d'une évaluation qui les concerne au premier chef, puisqu'elle doit leur servir à améliorer leur enseignement. Il s'agit là d'un enjeu essentiel en matière d'évaluation des enseignements. Si l'on demande aux étudiants de formuler d'emblée des jugements, cela risque d'avoir pour effet d'exclure les enseignants de la production d'une évaluation à partir de l'expression des étudiants.

Cela ne veut pas dire qu'il soit inutile de demander aux étudiants s'ils sont satisfaits ou non d'un enseignement, mais ce ne sont sans doute pas des questions de ce type qui sont les plus utiles pour donner aux enseignants des idées afin d'améliorer leur enseignement.

Privilégier l'instauration et l'organisation de débats entre les différents acteurs concernés.



Si l'on admet que la coproduction est la notion centrale pour évaluer la qualité d'un enseignement ou d'une formation, il devient naturel et cohérent de privilégier les débats entre les coproducteurs. Plusieurs universités s'efforcent de travailler dans ce sens, en ne limitant pas l'évaluation de l'enseignement à la diffusion de questionnaires, mais en faisant vivre des commissions d'évaluation.



Jean-Louis TEYSSIER, Chargé de mission évaluation, Université Paul Sabatier Toulouse 3

A Toulouse, les enseignants et les étudiants remplissent des questionnaires séparés sur la formation et les unités d'enseignement qui la composent. Dans un second temps, tous participent à l'analyse des résultats. Nous partons en effet du principe que la qualité d'une formation procède surtout de l'interaction entre les enseignants et les étudiants. L'évaluation vise donc à analyser d'une part la façon dont les étudiants perçoivent l'enseignement qui leur est proposé, d'autre part la façon dont les enseignants considèrent le travail des étudiants.

Ce faisant, notre but est d'accroître la richesse de l'évaluation en n'y impliquant pas seulement les usagers. Il est aussi nécessaire de donner à tous les acteurs de la formation le même statut par rapport à l'évaluation, ce qui, lors de la mise en commun des résultats, favorise l'échange et améliore le climat. Il est enfin important de centrer l'évaluation sur son véritable objet, la qualité de la formation et non des enseignants.

Pour le moment, notre université fait état d'une faible participation des enseignants dans ce dispositif. Nous allons d'ailleurs essayer d'interroger les enseignants par courrier électronique. En revanche, nous constatons une satisfaction des étudiants, qui apprécient que les enseignants s'intéressent à eux.

Franck SCHOEFS, Chargé de mission à la politique de l'évaluation, Université de Nantes

Le moteur de la démarche nantaise a été l'existence, au plus haut niveau c'est à dire celui du Président, d'une volonté politique pour créer un dispositif d'évaluation. De plus, ce dispositif s'appuie sur les orientations définies par le schéma de développement de l'Université, outil stratégique de développement de l'Université adopté fin 1998. Ce temps de réflexion a abouti à la mise en place d'outils opérationnels, d'un cahier des charges sur lequel les formations doivent s'engager et d'un protocole d'accord entre le porteur de projet et le président de l'université, portant sur le délai de réalisation de l'évaluation et les moyens engagés par l'université ainsi que sur les résultats attendus. Un comité pour l'évaluation, composé de 11 membres nommés dont des élus du CEVU, a été créé afin de garantir le bon fonctionnement de la procédure d'évaluation, de régler les problèmes liés à la procédure notamment, de faire des préconisations sur l'utilisation du Bonus Qualité Formation et enfin de proposer des experts indépendants et extérieurs à l'Université et au réseau RUOA. Ce dernier point est fondamental car il garantit l'équité et l'indépendance de l'évaluation et donne aux préconisations toute leur force. Il ne faut pas oublier que l'évaluation ne vaut que par ces préconisations, le suivi de leur mise en œuvre par le Comité pour l'Evaluation et les moyens affectés pour les réaliser, qui accompagnent la volonté de réforme déjà présente dans la formation.

Aujourd'hui, dix formations candidates participent à cette évaluation, ce qui représente 3 000 étudiants. Nous espérons que la dynamique engagée entraînera les autres formations dans le processus. Pour l'encourager, notre Président a instauré, dans le contrat de l'université avec le Ministère, une ligne " **bonus qualité formation** " (BQF) qui doit servir au financement de la phase opérationnelle de l'évaluation (déplacement des experts, frais de photocopies etc.) et surtout à celui des préconisations auxquelles l'évaluation aboutit. Par ailleurs, il faut envisager les rapports de préconisations réalisés par des experts extérieurs à l'université, comme autant d'outils servant à appuyer les demandes particulières (postes, équipements, ...) qui apparaîtraient comme fondamentales dans le rapport pour des raisons que la formation n'avaient pas encore mises en avant ou de manière moins formalisée. Ces différentes mesures permettent d'aboutir à des résultats tangibles en terme d'adhésion mais aussi de modifications dès la phase d'évaluation (horaires d'ouverture du secrétariat, durée des cours magistraux, durée entre un cours et les travaux dirigés ...).



Débat avec la salle

Le débat était animé par Maurice PORCHET, Directeur du CIES Nord Pas de Calais, Professeur de biologie, Université Sciences et Technologies Lille 1.

Un représentant de l'Université de Marne la Vallée

L'université de Lille a été la seule à parler de l'utilisation d'outils statistiques. Or ceux-ci présentent l'immense avantage de permettre d'identifier un problème. Certes, ils ne suffisent pas et doivent être conjugués à d'autres sources d'informations, mais on ne peut pas les négliger. C'est donc la combinaison des méthodes, telle qu'elle a été pratiquée à Nantes, qui me paraît la plus intéressante.

Francis GUGENHEIM, Directeur de l'OFIP- Université Lille 1

Nous essayons, à Lille, de mettre en parallèle plusieurs séries d'indicateurs. Le fait de les isoler risque en effet de conduire à des erreurs d'interprétation. Néanmoins, nos enquêtes ne touchent chaque année qu'environ 50 % des inscrits administratifs. Beaucoup d'étudiants dont nous n'obtenons pas les réponses sont précisément ceux qui ne se rendent pas aux TD ou abandonnent le cursus : il serait donc fort intéressant de connaître les raisons de ces désaffections.

Quoi qu'il en soit, nous essayons de cumuler les données d'une année sur l'autre pour voir si elles restent les mêmes malgré les changements d'enseignants, de manière à mieux cerner le sens des résultats qu'obtiennent les étudiants et de les en informer.

Un représentant de l'Université de Nantes

La voie qui vient d'être tracée me semble être la bonne, puisqu'elle évite l'orientation nord-américaine et croise l'évaluation des enseignants par les étudiants avec celle des étudiants par les enseignants. Je pense en effet qu'un processus d'évaluation doit aller au-delà de la seule note et avoir le souci des modalités de travail des étudiants. En ce qui me concerne, j'ai pris l'initiative de réunir les deux représentants étudiants qui ont été nommés à chaque niveau de formation et de leur faire passer un entretien que j'enregistre, comme cela se pratique en sociologie. La synthèse est transcrite, retournée pour validation aux représentants étudiants et aux enseignants concernés. Elle est ensuite affichée, de façon à ce que le processus se fasse dans la plus grande transparence possible. Je m'organise également pour que la promotion fasse un retour raisonné de la façon dont les enseignements ont été reçus par les étudiants, en présence du responsable pédagogique et des enseignants. Cet ensemble d'échanges s'avère bénéfique.

Un représentant de l'Université Paris 1

Je voulais préciser que les résultats des enquêtes doivent être envisagés avec précaution et mis en relation avec des stratégies des étudiants. Nombre d'entre eux, en effet, utilise le DEUG comme une préparation aux Grandes Ecoles. Nous perdons ainsi les meilleurs éléments à la fin de ces deux années. Il faut donc mettre en rapport les résultats obtenus avec l'intégralité des inscriptions administratives des étudiants.



Maurice PORCHET

Certes, mais c'est aussi à l'Université de modifier son image de marque.

Un représentant de l'Université Paris 1

Oui, ou bien l'Université peut considérer comme une tâche honorable le fait de former de bons étudiants pour d'autres cursus.

Maurice PORCHET

Je pense que l'université peut être à la hauteur des écoles d'ingénieurs à condition qu'elle transforme sa pratique : si nous sommes bons, nous attirerons les étudiants.

Une représentante de l'Université de Pau

Je suis chargée de la création d'un observatoire des étudiants et j'ai été conduite à utiliser de nombreux outils quantitatifs. L'une des préoccupations de mon université est de savoir où vont les étudiants de la région. La concurrence est forte, en effet, entre les différentes universités, au point que nous devons examiner s'il y a lieu de fermer ou non certaines de nos formations.

L'analyse d'une cohorte d'étudiants de première année révèle des résultats si dramatiques que je n'ose pas les publier. Les taux d'inscription dans certaines formations sont parfois très faibles et les taux de non réinscription peuvent aller jusqu'aux deux tiers des effectifs. Je me demande donc si nous serons capable de tirer les terribles conclusions qu'imposent ces chiffres.

Par ailleurs, je trouve excellente l'initiative de faire évaluer les formations non seulement par les étudiants mais aussi par d'autres enseignants. L'évaluation par ses pairs reste pour beaucoup d'enseignants une idée taboue. Pourtant, elle me paraît essentielle, car aujourd'hui, les enseignants n'ont aucun moyen de réagir face à certains collègues qui ne remettent pas en cause les modalités de leur enseignement, dont leurs étudiants font les frais.

Maurice PORCHET

En effet, le problème est grave et il touche le système universitaire français dans son ensemble.

Un représentant de l'Université de Nantes

Je pense qu'il est nécessaire et utile d'articuler l'évaluation des formations avec celle des enseignements, parce que le rapport de l'étudiant à l'enseignement ne se comprend qu'en rapport à son degré d'engagement dans la formation. Celui-ci peut se mesurer à travers des critères objectifs tels que, notamment, la non-réinscription ou la présentation effective aux examens.

Lucien LECLERQ, Président de la Commission évaluation- Université de Lille 1

Les leviers susceptibles d'assurer la pérennité d'une démarche d'évaluation me paraissent être les suivants.



- Tout d'abord, le contrat d'établissement est essentiel.

- L'environnement pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble de personnes qui animeront les dispositifs d'évaluation mentionnés aujourd'hui, est capital. Le médiateur pédagogique, à ce titre, endosse une fonction nouvelle qui est d'une importance majeure.

- Le service des ressources humaines, chargé de créer une dynamique et de susciter l'adhésion grâce à la présence de personnes enthousiastes dans les projets d'évaluation, joue également un rôle important.

Tous ces éléments sont complémentaires.

Un représentant de l'Université Toulouse 3

Je m'inquiète à propos de ce qui a été dit de l'utilisation des outils statistiques. Il faut prendre garde, en effet, à "l'illusion rationaliste" : les chiffres ne permettent pas de faire ressortir les problématiques, mais seulement d'en éliminer certaines. C'est pourquoi j'approuve l'idée d'une coproduction de l'évaluation, qui implique la reconnaissance d'un lien entre la réussite de l'étudiant dans ses études et le fait qu'il est considéré comme acteur de sa formation. Les questionnaires que nous avons élaborés, à Toulouse, servent de support à cette reconnaissance, puisqu'ils invitent les étudiants à s'exprimer.

Par ailleurs, une fois les problèmes identifiés, la question est de savoir quels moyens on donne aux enseignants pour les affronter. La formation constitue l'un de ces moyens, mais, à l'échelle locale, je pense que les centres de ressources pédagogiques sont des structures essentielles dont nous pourrions parler plus précisément lors d'un prochain séminaire.

Jacques DEJEAN

L'évaluation par les pairs n'est pas facile à mettre en place, mais elle existe dans certaines universités. A Bordeaux 2, par exemple, elle se fait dans le cadre de l'évaluation quadriennale. Une procédure très précise prévoit que les enseignants disposent d'abord d'un temps pour exposer ce qu'ils veulent faire en matière d'évaluation. L'optique est alors de privilégier l'écoute de tous, enseignants, intervenants extérieurs et étudiants. Le rôle du président de séance, à cet égard, s'avère essentiel. En effet, lorsqu'il est question d'un domaine aussi délicat que la pédagogie, l'écoute me paraît cruciale pour que le débat soit constructif. Je reprends donc à mon compte le rôle du médiateur.

Une élue étudiante de l'Université Paris 6

Dans la mise en place d'une procédure d'évaluation, l'engagement d'une des parties concernées fait souvent défaut. Cela est dû à une absence de compréhension de ce que chacun peut gagner avec l'évaluation. Il me paraît donc fondamental qu'une action pédagogique soit menée, tant en direction des enseignants que des étudiants, de façon à expliciter les objectifs de l'évaluation : à qui va-t-elle servir ? doit être globale ou locale ? etc.

De plus, si les questionnaires fournissent un outil tangible d'évaluation, ils ne doivent pas occulter l'importance de la parole et du ressenti dans un contexte universitaire où le lien entre les étudiants et les enseignants n'existe presque plus.

Enfin, pour que l'évaluation soit suivie de répercussion, le soutien et la volonté politique d'une autorité de tutelle m'apparaît indispensable. L'exemple de Madrid en témoigne amplement.



Un représentant de l'Université de Rennes 1

Vous avez mentionné la possibilité pour l'évaluation d'être entreprise avec d'autres enseignants. Pour ma part, j'ai eu l'occasion de constater que l'on pouvait obtenir des informations intéressantes en prenant le temps de rencontrer les maîtres de stage des étudiants, en créant une association d'anciens étudiants ou en repérant les entreprises locales qui recrutent le plus d'étudiants de l'université.

Un représentant de l'Université d'Amiens

Tout d'abord, juger à partir de quel moment un contrat d'éducation est rempli n'a rien d'évident. En effet, les conceptions pédagogiques ne sont pas toujours les mêmes. Les uns considèrent qu'il faut rendre les connaissances obscures pour faire réfléchir les étudiants tandis que les autres plaident en faveur de la clarté ! Il me paraît donc plus facile de créer un outil d'évaluation après avoir mis en lumière ce qui constitue un bon enseignement.

Par ailleurs, l'évaluation ne peut se permettre de rendre explicite un problème que si elle a les moyens d'y répondre. Lorsque j'étais étudiant, un de mes professeurs qui avait demandé un avis sur son cours a eu du mal à supporter cette expérience, sa démarche l'ayant trop exposé. Toute évaluation pose donc la question de sa réception, c'est-à-dire du filtrage du "feed-back". Ce constat vaut aussi bien pour les étudiants, qui ne comprennent pas qu'on ne remédie pas à un dysfonctionnement qui a été signalé, que pour les enseignants.

La technicité des CEVU empêchant souvent les élus étudiants de s'exprimer, nous avons décidé, à Amiens, d'organiser une formation.

André QUINTON

La mise en place de l'évaluation des enseignements dans l'ensemble de Bordeaux 2, a duré plusieurs mois, à l'issue desquels nous possédions notre charte et nos outils de travail. Le système a été organisé de telle sorte que chaque formation assume ses responsabilités en matière de formation. Chaque UFR a, au préalable, délégué pour l'opération, un enseignant vraiment intéressé par la pédagogie, et qui joue un rôle de première importance. Depuis, l'avancement des projets d'évaluation s'avère variable selon les UFR, puisque celles-ci fonctionnent en pleine autonomie. Enfin, nous avons conçu le dispositif de façon à ce que les évaluateurs deviennent plus tard les évalués et réciproquement et que les délégués soient choisis par leurs pairs.

Je laisse à présent la parole à une personne de l'université de Bordeaux 2, représentant l'UFR des sciences de la vie et qui a réalisé, à ma connaissance le système le plus abouti de l'université en matière d'organisation de l'évaluation.

Odile VIRATELLE, UFR des sciences de la vie, Université de Bordeaux 2

J'ai souhaité, dans notre démarche, privilégier la parole des étudiants et leur permettre de prendre confiance face aux enseignants. Afin de ménager de bonnes conditions de dialogue, nous avons mis en place des équipes pédagogiques, qui réunissent tous les enseignants au moment où les étudiants s'expriment. André Quinton facilite le déroulement de la séance en mettant l'accent sur les grands enjeux de l'évaluation. J'essaie pour ma part d'éviter que l'on perde trop de temps sur des points de détail. Par la suite, un rapport écrit est transmis, après validation d'André Quinton et du responsable d'enseignement, au directeur de l'UFR. Le retour fait auprès des étudiants dépend des responsables d'enseignements.

Pour les enseignants qui ont du mal à se confronter à leur évaluation, l'idéal est de pouvoir en parler au sein de son équipe pédagogique. A défaut ils peuvent se tourner vers des collègues avec lesquels ils se sentent en confiance, de façon à pouvoir remettre en perspective les résultats de leur évaluation.



Lucien LECLERQ, Président de la Commission évaluation, Université de Lille 1

Je tiens à préciser que personne parmi les intervenants n'a souhaité faire des statistiques autre chose qu'un outil. Plus encore que dans d'autres types d'enquêtes, les statistiques n'ont de sens que si les pédagogues se les réapproprient.



Pour aller plus loin en matière d'évaluation

Synthèse et perspectives

La présentation était assurée conjointement par Gisèle BONHOMME et Christine BOUCQUIAUX, chargées du domaine Scolarité - Vie de l'étudiant à l'A.M.U.E.

Participaient également à cette synthèse Olivier REY, chargé de mission Communication et Internet à l'A.M.U.E. et Jacques DEJEAN, Consultant et professeur de management à l'E.S.I.E.E..

I. Synthèse des points essentiels de la journée

1. Prendre appui sur les équipes présidentielles

Ce point constitue un pré-requis indispensable. Prendre appui sur une équipe présidentielle n'est possible bien sûr que si celle-ci partage nos convictions sur l'évaluation. Néanmoins, au-delà de cette première étape, il est essentiel de pouvoir s'assurer de la pérennité de cette volonté d'une équipe présidentielle à l'autre. En effet, bien des initiatives ont été abandonnées ou foncièrement restreintes à la suite d'une passation de pouvoir.

2. Définir un projet qui s'appuie sur des valeurs

Nos universités proposent dans une très large majorité des enseignements sur la démarche qualité, dans des D.E.S.S. ou autres. Or le comble est que nous ne savons pas l'appliquer à nous-mêmes ! Il nous faut donc étendre cette culture qualité à l'enseignement. Par ailleurs, nous devons rédiger une charte situant le cadre général de l'évaluation. Nous vous signalerons tout à l'heure comment trouver des exemples de charte à partir de la base de données créée par l'A.M.U.E..

3. Mener une réflexion sur les enjeux de l'évaluation

Nous avons amplement abordé ce thème en montrant combien il est essentiel de définir des objectifs en associant le plus grand nombre d'acteurs. C'est donc par le biais d'une réflexion partagée sur les finalités, et non sur la base d'un questionnaire isolé, que peut s'élaborer un dispositif d'évaluation.

4. Mettre en place des moyens humains

L'un des moyens humains évoqués par Jacques Dejean est l'association du VP CEVU et du chargé de mission à l'évaluation, le premier assumant plutôt un rôle politique et le second l'opérationnel. Il se peut néanmoins que ce tandem ne soit pas accepté par toutes les universités : il faudra donc que chacune trouve sa propre formule. Par ailleurs, outre le rôle fondamental des équipes pédagogiques, la démarche d'évaluation a besoin de s'appuyer sur des personnes de l'université disposant d'une véritable compétence dans l'élaboration et la pratique des questionnaires. De la même manière, on associera des personnes capables de réaliser un site web. Enfin, il est important de créer des réseaux entre les différentes composantes de l'université, autour du projet d'évaluation.



5. Mettre en place des moyens matériels et financiers

Le soutien logistique est indispensable. Une démarche évaluation tirera avantage d'un système de lecteur optique, de logiciels de conception, de traitement et d'analyse des questionnaires.

6. Créer des structures d'appui

Un certain nombre de structures existent déjà dans les universités. Ce sont les C.R.A.M.E., O.F.I.P., C.U.A.P.... Elles peuvent n'aider qu'à l'évaluation ou étendre leurs champs d'action à l'aide aux enseignants pour l'amélioration de leur enseignement. Il s'agit alors des Services Universitaires Pédagogiques (S.U.P.).

Sur le plan inter-universitaire, le dernier Colloque inter-universitaire sur les méthodes d'Evaluation (C.I.M.E.), remonte au mois de juin 2000. Depuis il a été repoussé à plusieurs reprises, mais le prochain devrait se tenir à Strasbourg en 2003.

Jacques DEJEAN

Le thème des réseaux me rappelle qu'il existe, en France, peu de recherches en sciences de l'éducation sur le thème de la pédagogie à l'université. En revanche, des travaux extrêmement riches d'enseignements ont été réalisés dans d'autres pays francophones. Je citerai à cet égard l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, qui réunit depuis plusieurs années essentiellement des Belges, des Suisses et des Québécois. Son objectif est de contribuer à une meilleure formation des étudiants et d'aider au développement des relations entre universités du Nord et universités du Sud. Les coordonnées du site se trouvent sur le site de l'AMUE. Un Réseau International de conseillers en pédagogie universitaire s'est créé par ailleurs l'an dernier, et constitue également un lieu d'échanges très intéressant.

7. Renforcer l'implication du Ministère

Le Ministère, au-delà des arrêtés qu'il a rédigés, n'a pas donné d'impulsion ferme à la démarche d'évaluation et à son suivi. Enormément de dossiers d'habilitations envoyés au Ministère ont été acceptés sans avoir développé un quelconque projet concernant les modalités d'évaluation. Cela traduit une absence flagrante et regrettable de volonté politique en la matière.

II. Un outil à la disposition des établissements : le site de l'A.M.U.E.

1. Un lieu d'échange des pratiques <http://www.cpu.fr/dossier/epe>

L'Agence a mis au cœur de son activité de services la capitalisation des pratiques et expériences des acteurs des établissements universitaires, ainsi que le rappelle son contrat de développement 2002-2006.

L'objectif poursuivi est de permettre au plus grand nombre d'acteurs de s'approprier les savoirs et compétences qui se constituent à l'occasion d'initiatives et de réalisations diverses dans chaque établissement.

Cette capitalisation, sous la forme d'échanges d'expériences, était déjà au centre des Rencontres et Séminaires régulièrement organisés par l'AMUE.

Le développement des outils de publication en ligne, via le site internet de l'Agence, a permis depuis quelques mois d'élargir significativement la diffusion des productions issues de ces Rencontres et Séminaires (comptes-rendus, fiches, présentations, dossiers thématiques...), et de contribuer ainsi à la capitalisation de nombreux travaux.



La constitution d'une base de connaissances en ligne «Expériences et pratiques » vise à poursuivre cet effort de mutualisation des expériences.

En amont ou en aval des démarches d'analyse et de synthèse, il s'agit de repérer des initiatives et de les restituer sous la forme de signalements, permettant de disposer d'un aperçu rapide de réalisations intéressantes dans quelques grands domaines de gestion des établissements.

Dans la mesure du possible, des liens vers des documents ou des pages web précises permettront aux intéressés d'approfondir les informations citées.

La base «Expériences et Pratiques » aura comme intérêt principal de constituer un lieu central d'information et de ressources à la disposition de tous, pour la mise en commun de connaissances.

La nature des expériences et pratiques signalées dépendra de leur origine :

- Certaines seront le produit direct de travaux menés par l'Agence dans un domaine ; soit utilisées lors d'un séminaire ou groupe de travail, soit repérées à l'occasion des démarches préparatoires de ces travaux ;
- Certaines seront issues de contributions des établissements, qui nous auront signalé spontanément telle ou telle réalisation, notamment après avoir consulté la base ;
- D'autres, enfin, auront été repérées à l'occasion de la publication d'un rapport, de la lecture d'un bulletin ou de la consultation d'un site web d'université.

Les informations recensées ne relèveront donc pas du même traitement : certaines seront par exemple le fruit d'une analyse menée avec l'établissement, alors que d'autres se contenteront de signaler l'existence d'une réalisation sans examen plus approfondi de celle-ci.

La richesse de la base dépendra en large partie de la contribution que voudront bien y apporter les établissements, en signalant auprès des équipes concernées de l'Agence les expériences qu'ils jugeront utile de porter à la connaissance de la communauté.

2. L'organisation du service

La base se situe parmi les "Dossiers " mis en place par l'Agence (il faut donc cliquer sur cet item) sous la rubrique "Expériences et pratiques dans les Etablissements". La recherche peut être abordée selon les trois axes suivants : "activités", "personnes-ressources" ou "recherche par thèmes". Le premier donne accès à l'ensemble des expériences recensées. Les plus récentes figurent en premier, mais il est possible d'opérer un tri (par date, thème ou titre). Le second présente une liste de personnes qui ont accepté de rendre publiques leurs coordonnées pour répondre à des questions. La "recherche par thèmes" a été jusqu'à présent élaborée autour des thèmes que l'Agence maîtrise suffisamment bien, comme par exemple la vie de l'étudiant, la gestion financière et comptable, la gestion des ressources humaines, du patrimoine et des technologies de l'information. Le nombre de ces thèmes est bien entendu destiné à s'accroître.

Notre idée est de recenser un maximum d'expériences de façon à les mutualiser. L'essentiel est pour nous de faire vivre la matière que représentent vos initiatives et de la redistribuer le plus efficacement possible.



Questions

De la salle

Nous avons abordé à nouveau l'importance capitale des services universitaires pédagogiques (S.U.P.). Je tiens à préciser que leur vocation se décline en principe en deux objectifs : l'appui pédagogique et la formation. Or je crains que ces services ne se concentrent sur l'objectif le plus facile, à savoir, l'appui. Pourtant, il me semble que c'est au contraire à la formation que les S.U.P. doivent s'attacher, quitte à ce qu'un autre service soit consacré à l'appui. Qu'en pensez-vous ?

Gisèle BONHOMME, chargée du domaine scolarité- vie de l'étudiant- A.M.U.E.

Le C.R.A.M.E. et le C.U.A.P. se chargent effectivement des deux tâches que vous évoquez. Cela ne signifie pas que tous les S.U.P. fonctionnent de la même manière, et vous avez raison de lancer le débat.

Un représentant de l'Université de Picardie d'Amiens

La mission principale du S.U.P. que j'ai mis en place à Amiens consiste à préparer au métier d'enseignant plusieurs types de publics : des enseignants chercheurs, des étudiants (dans le cadre de programme de pré-professionnalisation) et des doctorants qui se destinent au métier d'enseignant chercheur. L'évaluation apparaît seulement en arrière-plan, sur la base du volontariat de ces publics. Présenter l'évaluation comme la mission principale du S.U.P. aurait suscité la méfiance. L'intérêt de ces structures me semble être au contraire d'expérimenter des dispositifs sans jamais donner l'impression d'imposer quoi que ce soit.

Par ailleurs, une telle structure ne peut fonctionner qu'à condition d'être rattachée à toutes les composantes de l'université, et pas uniquement à une U.F.R..

Un représentant de l'Université d'Angers

Au C.U.A.P. d'Angers, nos deux missions sont la formation d'enseignants et l'évaluation des formations et des enseignements. Il ne me paraît pas antinomique d'associer les deux. L'évaluation, certes, suppose une démarche plus inquisitrice, mais elle propose aussi des solutions pour s'améliorer. Par ailleurs, nous proposons aux enseignants une formation à l'évaluation. Notre effort vise à mettre en évidence le lien entre évaluation et formation.

Jacques DEJEAN

Je ne vois pas comment il serait possible de dissocier les deux alors qu'elles sont si liées.

Un représentant de l'Université de Brest

En Amérique du Nord, il n'existe pas uniquement une conception de l'étudiant consommateur, contrairement à ce qui a été dit tout à l'heure. Il existe un véritable souci d'améliorer les enseignements, et les processus d'accréditation des formations ont pour effet, notamment dans le domaine médical, de tirer les formations vers le haut. Or les dispositifs d'évaluation y sont véritablement perçus dans cet esprit d'excellence.



Gisèle BONHOMME et Christine BOUCQUIAUX, A.M.U.E.

La fin de cette journée ne marque pas la fin de notre réflexion. Nous attendons vos propositions pour les suites que vous souhaiteriez voir donner à ce séminaire. Merci à tous.

.....