

L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES

Rapport établi à la demande
du **HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE**

Février 2002

Jacques DEJEAN
Consultant
Professeur de management à l'ESIEE
(Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Electrotechnique et Electronique)

Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Directeur de la publication : **Claude THELOT**

Secrétariat général : 3/5 boulevard Pasteur 75015 PARIS

Tel : 01 55 55 77 14

Fax : 01 55 55 77 62

Adresse du site du HCéé : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>

ISSN en cours

Conception et impression – DPD/BED

SOMMAIRE¹

SYNTHESE	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1- DE QUOI S'AGIT- IL ?	9
11 - Qu'est-ce que l'évaluation de l'enseignement ?.....	9
12 - Bref historique.....	11
CHAPITRE 2 - LA SITUATION AUJOURD'HUI DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES ... ET AU MINISTERE	13
21 - Dans les universités.....	13
22 - Au ministère.....	28
23 - En conclusion : y a-t-il des évolutions sur la question de l'évaluation de l'enseignement ?...	31
CHAPITRE 3 - ELEMENTS D'ANALYSE	33
31 - Obstacles au développement de l'évaluation de l'enseignement, liés à la nature même de cette activité.....	33
32 - Obstacles liés à la non-reconnaissance des activités d'enseignement à l'université.....	45
33 - Autres obstacles, liés à la culture universitaire française.....	51
34 - L'absence de volonté politique de l'administration centrale en matière d'évaluation des enseignements (et d'évaluation en général ?).....	57
35 - Facteurs favorisant le développement de l'évaluation de l'enseignement.....	60
CHAPITRE 4 - QUE PEUT- ON OU DEVRAIT- ON FAIRE ?	63
41 - Enoncer les enjeux d'une "évaluation instituée" et en débattre.....	63
411 - <i>Motifs d'ordre général (pour se lancer dans l'évaluation de l'enseignement)</i>	63
412 - <i>Gains possibles pour les principaux acteurs concernés : une meilleure résolution des problèmes posés par une population qui a considérablement évolué</i>	67
42 - Une théorie de l'évaluation de l'enseignement adaptée au contexte de notre culture.....	70
43 - Une administration centrale qui accepte de jouer un rôle actif dans l'impulsion et le suivi...	77
44 - Des décisions concernant la carrière des enseignants.....	80
45 - Les obstacles à la prise en compte des activités pédagogiques dans la carrière.....	83
46 - Autres suggestions.....	85
L'arrêt de l'expérience madrilène permet-elle d'annoncer un échec prévisible de la généralisation de l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises ?.....	89
EN GUISE DE CONCLUSION :	
RECONSTRUIRE UN SYSTEME DE VALEURS POUR L'UNIVERSITE ?	93
Bibliographie.....	95
Plan détaillé.....	97
ANNEXES	101
Annexe 1 : Exemples d'évaluations à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.....	102
Annexe 2 : Un exemple d'évaluation d'enseignements à l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1.....	104
Annexe 3 : 4 ^{ème} de couverture du Rapport Crozier de 1990.....	108

¹ Le lecteur souhaitant avoir une appréhension générale et rapide du contenu de ce rapport peut en consulter la synthèse page suivante et le plan détaillé page 90.

SYNTHESE

1 - Aujourd'hui, alors qu'elle est très souvent confondue avec l'évaluation des formations, **l'évaluation de l'enseignement est très peu développée dans les universités françaises.**

Il existe néanmoins quelques initiatives intéressantes mais isolées, qu'il faut faire connaître (par exemple Bordeaux 2 et Lille 1 pour l'évaluation des enseignements et des formations, Grenoble 1, Toulouse 3 et Nantes pour celle des formations).

Les plus remarquables sont celles qui ne se réduisent pas à des démarches d'auto-évaluation.

2 - Pour des raisons multiples, les enseignants-chercheurs redoutent que cette évaluation ne débouche sur une évaluation des enseignants.

En général, ils n'en voient pas l'intérêt, n'en saisissent pas les enjeux et ne perçoivent pas qu'elle peut être un outil d'aide à la résolution des problèmes posés par une population qui a considérablement évolué.

Parmi d'autres, elle est un des éléments utiles d'une nécessaire politique d'amélioration de la qualité de notre enseignement supérieur et de l'indispensable revalorisation des fonctions d'enseignement.

Ces enjeux devraient être largement explicités, communiqués et discutés, tout comme les fondements théoriques sur lesquels on peut s'appuyer pour développer des pratiques d'évaluation de l'enseignement adaptées à la culture de notre pays.

3 - On peut être inquiet pour l'avenir de la qualité de l'enseignement dans les universités françaises :

- quand on sait que de nombreux enseignants-chercheurs vont être recrutés dans les prochaines années,

- et quand on voit les contraintes et la pression qui s'exercent sur les nouveaux recrutés pour les inciter à privilégier leurs autres missions au détriment de l'enseignement.

Les conditions actuelles de recrutement et de promotion des enseignants-chercheurs sont un obstacle à l'amélioration de la qualité de cet enseignement.

Compte tenu des spécificités de notre système éducatif, **on peut penser que les choses ne bougeront en France que lorsque les pratiques d'évaluation des enseignements et des formations** (et avec elles toutes celles qui contribuent à la qualité de l'enseignement) **auront des répercussions sur la carrière des enseignants**, répercussions dont les modalités sont à définir avec les enseignants eux-mêmes.

Il faut prévoir et organiser une formation à l'enseignement pour tout nouvel enseignant, mais également pour accompagner le développement de l'évaluation de l'enseignement.

4 - L'absence de volonté politique du ministère dans ces domaines est vivement ressentie sur le terrain.

Le ministre a certainement un rôle déterminant à jouer :

- en impulsant une véritable politique d'évaluation pour l'enseignement universitaire, qui ne se limite pas au développement de pratiques d'auto-évaluation,

- en impulsant la mise en place d'une véritable formation à l'enseignement pour tous les enseignants-chercheurs,

- et en vérifiant que ses services jouent effectivement un rôle d'impulsion, de suivi et d'appui dans ce domaine, rôle qu'ils ne jouent pas pour l'instant.

5 - L'évaluation pose inévitablement la question des valeurs : après une période où l'université a dû faire face à une augmentation considérable du nombre de ses étudiants en quelques décennies, **certains estiment indispensable aujourd'hui l'instauration d'un véritable débat sur les valeurs de l'université et des enseignants-chercheurs.**

INTRODUCTION

Ce rapport a pour but de permettre au Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole de formuler un avis sur "l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises".

Il nous a été demandé de chercher à établir "un état de la question", afin de repérer les principales caractéristiques, évolutions et tendances de la situation actuelle, 4 ans après l'arrêté du 9 avril 1997 invitant les universités à organiser, pour "chaque cursus" de DEUG, de licence et de maîtrise "une procédure d'évaluation des enseignements et des formations".²

Ce travail devait être de type essentiellement qualitatif, comprenant des éléments de diagnostic, plutôt qu'un état des lieux qui se serait voulu exhaustif : c'est l'une des raisons pour laquelle n'a pas été retenue l'hypothèse d'une enquête systématique auprès de l'ensemble des universités.

Le Haut Conseil a décidé de centrer cette étude sur un champ assez précis, pour permettre un diagnostic aussi significatif que possible : celui de "l'enseignement" proprement dit :

- tel qu'il est conçu (définition des objectifs, des contenus, des méthodes, des pratiques d'évaluation... mais aussi modalités de définition de ces aspects - individuelles ou collectives)
- et tel qu'il est réalisé par les enseignants.

Ce travail devait porter davantage sur "l'évaluation de l'enseignement à l'université" que sur "l'évaluation des enseignements universitaires". Cette dernière expression peut en effet être entendue dans un sens beaucoup plus large que celui qu'il nous était proposé d'étudier.

Il s'agissait donc de faire le point de la situation sur un thème défini comme "modeste, mais central", au sein de l'Université.

A priori, l'évaluation des formations ne faisait pas partie de notre champ d'investigation ; on verra que dans les faits, les deux thèmes sont peu dissociables.

1 - Eléments de méthode

En dehors de l'étude de documents, nous avons consulté près d'une centaine de personnes.

- La plupart ont été rencontrées sur le terrain (quelques unes interviewées au téléphone).
Ce furent :
 - dix personnes ayant étudié les pratiques d'évaluation des enseignements universitaires ou d'évaluation des universités,
 - douze représentants d'organisations du monde universitaire (syndicats d'enseignants et d'étudiants, Conférence des Présidents d'Universités, Agence de Modernisation de Etablissements et Universités...),
 - seize personnes au ministère : 14 à la Direction de l'Enseignement Supérieur, parfois impliquées dans des pratiques d'habilitation, et 2 à la Direction de la Programmation et du Développement,
 - 4 journalistes,
 - 45 personnes concernées par ces questions au sein de plus d'une vingtaine d'universités (quelques vice-présidents et présidents, une trentaine d'enseignants intéressés ou chargés d'évaluation et quelques enseignants non spécialement impliqués dans des dispositifs d'évaluation).

² La demande du Haut Conseil a été formulée début 2001 et les données sur lesquelles s'appuie ce rapport ont été recueillies entre avril et novembre 2001.

- Des enseignants de 45 universités ont été contactés par courrier électronique. Il s'agissait d'enseignants ayant participé à l'un ou l'autre des colloques CIME (Colloques Interuniversitaires sur les Méthodes d'Evaluation) entre 1998 et 2000.

Cela nous a permis d'obtenir près d'une quinzaine de réponses et de recevoir des informations sur ce qui se passait dans une dizaine d'universités en plus de celles que nous venons de mentionner. Ce sont donc au total des universitaires de près de 55 universités qui ont été contactés ; nous disposons de données fiables sur plus d'une trentaine d'entre elles, soit un tiers des universités françaises.³

- Enfin, nous avons sollicité l'avis d'universitaires belges et suisse, spécialistes de ces questions d'évaluation et connaissant bien les universités et universitaires français, et avons rencontré quelques universitaires espagnols lors d'un déplacement à l'Université Complutense de Madrid. Il nous avait été en effet proposé d'étudier plus en détail une expérience étrangère et au moins une expérience française particulièrement intéressantes.

On trouvera dans ce rapport de nombreuses citations ; la plupart proviennent des entretiens ainsi réalisés, d'autres des contributions écrites que nous avons reçues, quelques autres enfin sont extraites des expressions libres d'enseignants d'une université qui a adopté le principe d'interroger non seulement les étudiants mais aussi les enseignants (l'Université Joseph Fourier de Grenoble).

2 - Remerciements

Que toutes les personnes qui ont accepté de nous recevoir, qui ont répondu à nos courriers ou qui nous ont envoyé des documents soient ici très sincèrement remerciées : bien des idées contenues dans ce rapport proviennent de ces diverses contributions.

Nous voudrions également rendre hommage à Maurice Gomel, professeur honoraire des universités : c'est grâce à son engagement et à sa ténacité pour l'amélioration de la qualité pédagogique des enseignements supérieurs que nous devons de posséder un réseau d'universités françaises sur les questions d'évaluation des enseignements, le réseau CIME (du nom du premier Colloque CIME eut lieu à Poitiers en 1998).

3 - Avertissement

Beaucoup des témoignages et des avis recueillis auprès de nos interlocuteurs sont assez critiques quant aux pratiques d'enseignement des universités et des enseignants-chercheurs ; nous avons été frappés par la sévérité du jugement porté par les enseignants⁴ eux-mêmes et notre rapport s'en fait l'écho.

On trouvera souvent dans ce texte des expressions comme "nombre d'enseignants" ou "beaucoup d'enseignants" : le recours à de telles expressions veut signifier qu'il faut se garder de généraliser nos réflexions et nos conclusions à l'ensemble des enseignants ; dans un domaine où il est impossible d'avancer des nombres exacts, c'est une façon d'indiquer de grandes tendances.

³ La plupart des universités rencontrées l'ont été parce qu'elles étaient réputées comme les plus actives en matière d'évaluation de l'enseignement ou parce qu'elles avaient manifesté de l'intérêt pour ces pratiques ; nous savons cependant qu'il existe quelques autres expériences françaises intéressantes que nous n'avons pas étudiées. Mais nous pensons que leur connaissance ne modifierait pas fondamentalement le diagnostic et les propositions de ce rapport.

⁴ Par commodité, nous emploierons le plus souvent le terme d'enseignant pour désigner aussi bien les enseignants-chercheurs que les enseignants des universités.

CHAPITRE 1

DE QUOI S'AGIT-IL ?

11- QU'EST-CE QUE L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ?

De nombreux travaux, provenant le plus souvent de pays d'Amérique du Nord où les pratiques d'évaluation des enseignements sont bien plus développées que dans notre pays, ont essayé de répondre à cette question. Deux ouvrages en langue française d'universitaires québécoises en rendent compte (Bernard, 1992 ; Poissant, 1996). Mais tous ces travaux sont très fortement centrés sur les actions réalisées par l'enseignant dans son enseignement, peu sur les effets de l'enseignement ou sur la participation des étudiants au cycle enseignement-apprentissage.

- *Peut-on évaluer l'enseignement ?*

Idéalement, une véritable évaluation d'un enseignement devrait permettre d'en apprécier les effets, c'est-à-dire non seulement ce que les étudiants ont effectivement appris, mais aussi ce qu'ils ont compris et acquis comme compétences ou capacités. Les examens servent en partie à cela, mais bien imparfaitement.

Concrètement, certains universitaires soulignent cette difficulté méthodologique centrale, estimant que pour apprécier un bon enseignement, on ne peut que se baser sur les résultats de cet enseignement, c'est à dire sur l'analyse de ce qu'ont appris les étudiants ; comme (selon eux) "l'enseignement est une activité dont les effets ne sont pas visibles" qu'il n'y a pas "d'épreuves normalisées" comparables d'une université à l'autre et que dans certaines disciplines comme "en histoire et en Lettres, c'est impossible (qu'il y en ait) car chaque prof fait ce qu'il veut", certains semblent en conclure qu'une évaluation pertinente de l'enseignement est quasiment impossible.

De fait, l'évaluation des effets d'un enseignement (et donc de son efficacité) est particulièrement difficile à réaliser, que ce soit parce qu'il est souvent très délicat de les identifier, parce qu'on ne peut les apprécier réellement que des mois ou des années après l'enseignement, parce qu'il est souvent impossible de dire que tel effet est imputable à tel enseignement plutôt qu'à tel autre, etc.

Mais cela ne doit pas nous empêcher d'évaluer les actions des protagonistes de la situation d'enseignement, de repérer leur cohérence ou leur pertinence avec les besoins du public, les objectifs... ; nous essayerons de montrer que malgré les difficultés évoquées précédemment, se développent des pratiques intéressantes qui méritent qu'on les étudie de près.

L'évaluation de l'enseignement n'est donc pas une tâche impossible ou dénuée de sens.

- *Quelles peuvent être les caractéristiques et les critères de l'évaluation d'un enseignement ?*

Depuis quelques années, plusieurs rapports d'universitaires français se sont attaqués à une telle question, même si leur objet ne se limitait pas forcément à la seule évaluation de l'enseignement.

En 1990, le rapport Crozier sur "l'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires" soulignait qu'"un des plus difficiles problèmes de l'évaluation" résidait dans "la différence entre la mesure de l'effort individuel (des enseignants) et celle du résultat presque toujours collectif de cet effort".

En 1995, le rapport Lancelot sur "l'évaluation pédagogique des enseignants", dont se sont inspiré pour une part les auteurs de l'article 23 de l'arrêté d'avril 97, proposait d'évaluer, entre autres :

- "La cohérence des enseignements", en particulier :
 - "la cohérence des filières par rapport à leurs objectifs" (formulation des objectifs de la filière, explication et adoption de ces objectifs par les enseignants, affichage de ces objectifs auprès des étudiants, respect de ces objectifs) ;
 - "la cohérence interne de chaque filière" (dans le temps, dans les différents types d'enseignement, cohérence de la formation et de la documentation, animation d'équipes pédagogiques, réunion de jurys d'examen, aptitude d'un enseignant à se coordonner avec ses collègues) ;
- "Les qualités pédagogiques", comprenant
 - "un noyau dur" : "ponctualité, assiduité, respect des heures de service statutaires, régularité et rapidité avec laquelle les copies sont corrigées",
 - et "au-delà" :
 - . "la qualité des cours et des TD, la maîtrise de la matière enseignée, le degré de préparation du cours, la clarté et l'intérêt des cours et des TP, l'effort de renouvellement des cours pour les adapter aux progrès de la recherche et aux évolutions technologiques, l'ouverture de l'enseignant aux disciplines voisines" ;
 - . "la qualité des contrôles de connaissance" ;
 - . "l'intérêt porté aux élèves" ;
 - . "la qualité de l'aide méthodologique apportée."

En 1996, le rapport sur "l'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur" remis par M. Gomel au chef de la Mission Scientifique et Technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, distinguait :

- "l'évaluation de l'activité pédagogique, individualisée, des universitaires",
- "l'évaluation de la pertinence (finalités, contenus, etc.) des enseignements universitaires (...)",
- et "l'évaluation de la qualité pédagogique (méthodes, techniques et stratégies d'enseignement, modalités de contrôles, etc.) des enseignements universitaires (...)".

L'auteur estimait que l'évaluation de la pertinence des enseignements pouvait relever des missions du CNE⁵ mais que celle de leur qualité pédagogique n'était pas assurée ; il soulignait en particulier qu'en la matière, "le respect fondamental de l'étudiant n'est pas toujours assuré" et que "bien des règles de déontologie de l'enseignement supérieur sont transgressées ici ou là".

Enfin, dans le rapport EVALUE⁶ publié en 1998, les auteurs de la partie consacrée à l'évaluation de l'enseignement⁷ écrivaient ceci : "évaluer l'enseignement, c'est évaluer deux domaines :

- "la pratique de l'enseignement ou "teaching". (...)
- "la capacité des étudiants à apprendre et la façon dont l'enseignement est reçu ou "learning". (...)"

⁵ Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

⁶ Rapport EVALUE (Evaluation et auto-évaluation des universités en Europe), Dubois P. (éd), 1998.

⁷ Potocki-Malicet D., Homesland I., Estrela M.T., Veiga Simao A.

Cf. également Potocki-Malicet, 2001.

On voit donc que les pistes pour évaluer un enseignement sont nombreuses. Plutôt que de définir a priori des indicateurs et des critères et de regarder de quelle manière les universités se situaient par rapport à eux, il nous a paru préférable de repérer quelles étaient leurs conceptions de l'évaluation de l'enseignement et de quelle manière elles s'y prenaient pour la mettre en œuvre ou non.

12 - BREF HISTORIQUE

Même si "l'évaluation de l'enseignement ne date pas d'aujourd'hui" et si "Doyle (1983) en a trouvé des témoignages jusqu'en 350 avant Jésus-Christ" (Bernard, 1992), elle ne s'est véritablement développée qu'au XX^{ème} siècle, en Amérique du Nord d'abord.

En France, elle existe quand même depuis des décennies, mais le plus souvent de façon confidentielle et/ou informelle.

- "L'arrêté Lang" de 1992

Dans le cadre de la réforme de 1992 des DEUG, licences et maîtrises, l'article 24 de l'arrêté du 26 mai 1992 stipule que *"pour chaque module ou niveau d'enseignement dispensé, une procédure d'évaluation des enseignements, faisant notamment appel à l'appréciation des étudiants, peut être établie par le conseil d'administration de l'établissement, sur propositions du président de l'université, après avis du conseil des études et de la vie universitaire, ou du chef de l'établissement et dans le respect des dispositions de la loi du 26 janvier 1984 et du décret du 6 juin 1984"*.

Un professeur des universités présente une requête auprès du Conseil d'Etat en vue d'obtenir l'annulation de cet article ; le 13 mars 1996, le Conseil rejette cette demande, considérant que "la procédure d'évaluation prévue par l'arrêté attaqué ne comporte aucune incidence sur les prérogatives ou la carrière des enseignants", qu'il ne porte pas "par lui-même atteinte au principe d'indépendance des professeurs de l'enseignement supérieur" et "qu'en ouvrant à l'ensemble des universités, dans le respect de leur autonomie, la faculté d'établir une telle procédure d'évaluation, le ministre n'a pas méconnu le principe d'égalité invoqué par le requérant".

- "L'arrêté Bayrou" de 1997

Le 9 avril 1997, est signé un autre arrêté du ministre de L'Education Nationale relatif aux DEUG, licence et maîtrise ; il comprend un article 23 ainsi libellé :

Pour chaque cursus, est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements.

Cette procédure, garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon les modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire.

Cette commission, composée par le président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants.

Ces procédures d'évaluation sont organisées dans le respect des dispositions de la loi du 26 janvier 1984 et des statuts des personnels concernés.

Cet article 23 était accompagné par un article 24, qui n'est jamais cité, ni dans les écrits des universités, ni lorsque l'on entend parler de l'arrêté d'avril 1997. Or cet article 24 est

précisément celui qui prévoit les conditions d'application des articles précédents. En voici les extraits qui concernent la "procédure" évoquée à l'article 23 :

Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de l'année universitaire 1997-1998 dans les conditions suivantes :

Dès la rentrée universitaire 1997-1998, les établissements doivent au moins :

1. (...)

2. Mettre en place les dispositifs (...) prévus par le présent arrêté aux articles 11 et 18, ainsi que les dispositions prévues à l'article 23.

(...) Les dossiers d'habilitation devront comporter un bilan des innovations pédagogiques notamment au regard de l'évolution des taux de réussite.

Un dispositif de suivi associant le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche et la conférence des présidents d'université est mis en place par instruction ministérielle.

Les contrats d'établissement prennent en compte les objectifs de la réforme et les besoins qui en découlent.

Le comité de suivi de la réforme qui fut alors mis en place n'existe plus depuis l'été 2000. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse de ces textes.

CHAPITRE 2

LA SITUATION AUJOURD'HUI

DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES ... ET AU MINISTERE

21 - DANS LES UNIVERSITES

211 - Les représentations de l'évaluation de l'enseignement

En général, ceux qui parlent d'évaluation de l'enseignement ou la mettent en œuvre utilisent indifféremment l'expression "évaluation des enseignements" pour parler de l'évaluation des enseignements ou de celles des formations ; le plus souvent d'ailleurs, ils décrivent des pratiques d'évaluation des formations plutôt que d'évaluation de l'enseignement proprement dites.⁸

Il faut avancer dans la discussion avec eux pour se mettre d'accord sur le fait qu'il s'agit de deux objets d'évaluation différents.

212 - Les pratiques (ce que l'on peut en savoir aujourd'hui)

a) S'il fallait retenir la phrase qui résume le mieux la situation telle qu'on peut l'appréhender aujourd'hui, ce serait sans doute la suivante : *"Ca se fait dans certaines filières de certaines universités..."* Mais cela ne nous dit guère quelle est l'ampleur de l'investissement des universités en la matière. En fait, il est en général plutôt faible, pour plusieurs raisons que nous tenterons d'analyser.

"Il se faisait déjà des choses" avant l'arrêté mais il est impossible d'en évaluer l'étendue. Dans quelques universités, des évaluations de l'enseignement sont pratiquées parfois depuis fort longtemps (un exemple : à la fin des années 1970, le réseau Recodic, regroupant des enseignants en chimie, avait adapté et utilisé pendant quelques années le questionnaire québécois PERPE).

Il se fait d'ailleurs toujours "des choses" qui ne sont pas portées à la connaissance des instances de l'université. "Tout ne remonte pas".

Un certain nombre d'initiatives et de pratiques individuelles existent donc mais ne sont pas connues des instances de l'établissement ou pas publiques : l'arrêté d'avril 1997 stipulait que les appréciations des étudiants sur les éléments pédagogiques de l'enseignement d'un enseignant étaient destinées à l'intéressé.

Si l'on voulait savoir de façon précise ce qu'il en est des pratiques réelles et actuelles des enseignants du supérieur dans le domaine qui nous intéresse, il faudrait interroger l'ensemble de ces enseignants (ou un échantillon représentatif de leurs pratiques en matière d'évaluation, qui serait bien difficile à établir) : on voit d'emblée l'ampleur de la tâche (en plus, il n'est pas sûr qu'ils accepteraient tous de répondre...).

⁸ Ainsi, il est extrêmement intéressant de constater que certaines universités identifiées dans une autre recherche comme "les plus dynamiques" en matière d'évaluation des enseignements peuvent être actives pour l'évaluation de leurs formations mais peu avancées en matière d'évaluation de l'enseignement proprement dite.

b) Evaluation des enseignements et évaluation des formations sont le plus souvent prises l'une pour l'autre mais sont aussi peu dissociables.

Aujourd'hui, l'évaluation des formations (concernant une filière ou un diplôme) est bien plus répandue dans les universités que l'évaluation de l'enseignement : elle est plus collective, et de ce fait mieux acceptée que l'évaluation des enseignements (plus individuelle et risquant davantage de remettre en cause l'enseignant lui-même dans sa pratique). L'évaluation des formations heurte moins de front les enseignants et est considérée par certaines équipes comme un moyen de sensibiliser les collègues à l'utilité de l'évaluation.

De plus, dans nombre d'universités, les questionnaires utilisés pour recueillir l'avis des étudiants comprennent aussi des questions générales sur la vie des étudiants à l'université (leurs conditions d'accueil, la façon dont ils utilisent les différents services de l'université (bibliothèques, SCUIO ...) et les réponses à de telles questions ne risquent pas de remettre beaucoup en cause les enseignants eux-mêmes.

c) Dans certaines universités, on est vraisemblablement dans une phase de reflux en matière d'évaluation des enseignements, après les années 98-2000 (qui ont suivi l'arrêt). Ces établissements se sont lancés dans l'évaluation après l'arrêt de 97, mais comme aucune impulsion n'a été donnée par le ministère sur cette question depuis, elles ne semblent pas avoir poursuivi avec beaucoup de détermination ce qu'elles avaient entrepris. Un indicateur : un certain nombre de rapports faisant le point sur l'évaluation des enseignements dans les universités datent de 2000 ou même de 1999.

d) Le problème se pose différemment selon les formations.

On trouve davantage de pratiques d'évaluation des enseignements :

- dans les universités scientifiques (ou associant des UFR scientifiques et de santé) que dans les universités littéraires ou juridiques,
- dans les formations sélectives que dans celles qui ne le sont pas,
- dans les formations professionnalisantes que dans les formations générales.⁹

L'évaluation est plus facile dans les formations à petits effectifs que dans celles à gros effectifs ; y est-elle pour cela beaucoup plus fréquente ? Ce n'est pas absolument certain.

Enfin, plusieurs facultés de professions de santé (pourtant non soumises à l'arrêt de 97) sont en pointe dans ce domaine.

Divers arguments sont avancés par des universitaires pour expliquer cet état de fait :

"En sciences, il y a des objectifs et c'est professionnalisant, en santé, il y a un concours",
"dans les universités à dominante scientifique, il y a (au moins) une culture de la mesure",
"en médecine, on n'a pas le droit à l'erreur".

e) L'évaluation des enseignements se réduit (trop) souvent à la passation de questionnaires-étudiants.

Souvent, évaluation des enseignements est synonyme d'évaluation par les étudiants ou, plus simplement encore, évaluations des enseignements = questionnaires-étudiants. Cela ne veut pas dire que le recours à ces outils soit inutile, bien au contraire¹⁰ s'ils sont bien construits et exploités, mais nous voulons signifier que l'évaluation de l'enseignement ne se limite pas à cela.

Dans plusieurs universités, des commissions comprenant des enseignants et des étudiants élaborent les modalités d'évaluation et les questionnaires ou bien en discutent les résultats, mais cela n'est pas systématique.

Des étudiants ont été impliqués parfois dans l'explication de l'utilité des questionnaires auprès de leurs camarades, parfois dans leur dépouillement et parfois dans leur analyse.

⁹ A ce sujet, il est clair que plusieurs IUT ou écoles d'ingénieurs intégrées à des universités sont actifs dans ce domaine ; même si nous n'en parlons pas dans la suite de ce rapport car nous avons concentré nos investigations sur les universités "de masse", il nous semblait nécessaire de l'indiquer ici.

¹⁰ Comme l'a fait remarquer un de nos interlocuteurs avec beaucoup de finesse, "les questionnaires, c'est le seul moyen de savoir l'avis de ceux qui ne disent rien". A ce titre, ils sont sans doute irremplaçables.

Mais dans nombre de cas, ils n'en ont pas de retours. L'arrêté de 97 indique bien que "l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de l'enseignement" de "chaque enseignant" est destinée à l'intéressé, mais il ne dit rien sur l'indispensable retour aux étudiants des conclusions que celui-ci en tire.

213 - Présentation des pratiques de 34 universités¹¹

Même si notre objet d'étude était l'évaluation de l'enseignement, nous avons également recueilli des données en matière d'évaluation des formations ; et nous avons indiqué ci-dessus que l'évaluation des enseignements et celle des formations étaient souvent peu dissociables sur le terrain. La présentation qui suit ne se limite donc pas aux seules pratiques d'évaluation de l'enseignement ; il s'agit de celles d'universités qui, pour la plupart, se sont lancées dans des démarches d'évaluation des enseignements ou des formations et sont connues comme telles.

Pour faciliter la lecture, nous avons opéré une classification en cinq catégories¹² :

- a) Universités peu ou très peu actives aujourd'hui en matière d'évaluation des enseignements et en matière d'évaluation des formations,
- b) Universités peu ou très peu actives aujourd'hui en matière d'évaluation des enseignements mais l'ayant été ou pouvant l'être en matière d'évaluation des formations,
- c) Universités qui développent des pratiques d'évaluation de l'enseignement actuellement, sans être en voie de les généraliser,
- d) Universités dont la démarche d'évaluation des formations peut être citée et inspirer d'autres universités,
- e) Universités qui sont en voie de généraliser l'évaluation de l'enseignement.

a) Universités peu ou très peu actives aujourd'hui en matière d'évaluation des enseignements et en matière d'évaluation des formations

- (1) : Cette université n'a pas de politique en la matière.
- (2) : Le président et le VP CEVU voulaient se lancer dans l'évaluation de l'enseignement. Le VP CEVU a essayé de convaincre l'équipe présidentielle, mais s'est heurté à un refus. Rien n'a donc été mis en place au niveau de l'université. Des filières ou des départements se sont lancés dans l'évaluation, à usage interne. Sinon, des enseignants font des évaluations avec leurs étudiants, mais sans publicité. "Pour le reste, silence radio ou incompréhension phénoménale" (un des acteurs ayant essayé de mettre en place l'évaluation)¹³. Un questionnaire de satisfaction existe à l'IEP de l'université depuis 1997.
- (3) : Evaluation des formations : un texte préparé par le CEVU a été diffusé, des questionnaires envoyés dans les composantes, mais nombre d'entre eux n'ont pas été ouverts par les enseignants hostiles à la procédure... "Nombreux sont les enseignants qui disent "on n'a pas attendu pour consacrer un temps de la dernière séance à un échange avec les étudiants". Les convaincus le restent, les autres..." (restent sur leurs positions). "Actuellement, c'est la stagnation complète".
- (4) : Une enseignante de langues : "Dans ma discipline, il y a deux collègues (uniquement) sur 160 qui cette année ont demandé aux étudiants en maîtrise (avec de petits groupes) une évaluation de l'enseignement ; sinon, dans mon UFR, il ne se fait rien". Le reste de l'université n'est non plus impliqué, à part une UFR dérogatoire qui ressemble plus à une grande école qu'à une UFR classique. La question n'a pas été évoquée au CEVU.

¹¹ A partir de données recueillies entre avril et novembre 2001.

¹² Comme toute classification, celle-ci peut être discutée.

¹³ Dans cette partie, les citations proviennent des personnes rencontrées dans ces établissements : chargés de mission à l'évaluation, autres enseignants, vice-présidents et présidents.

- (5) : "Ici (en Sciences de l'éducation), on n'aboutit pas à un écrit, mais on fait des choses... des réunions 3 fois par an pour tâter le pouls" en licence, maîtrise et DEA".
Pas de démarche globale au niveau de l'université.
- (6) : Pour la formation continue, l'université est dans une démarche qualité. "Là, il y a des expériences mais ils sont au début".
Pas de démarche d'évaluation des enseignements dans l'université ; la question est à l'étude.
- (7) : Des discussions au CEVU et un bilan en 2000. Pas de relance en 2001 avec la nouvelle mandature.
Demande forte de la part des étudiants mais pas du tout de la part des enseignants pour participer à une commission "Etudes et pédagogie" (qui s'est réunie 1 fois).
Dépouillement manuel. Projet de faire ça à mi-contrat.
- (8) : Quelques pratiques d'évaluation de l'enseignement dans certaines formations professionnalisantes, mais rien au niveau de l'université, engagée dans d'autres projets.
Le président dit qu'il n'est pas arrivé à entraîner son équipe : "ça se fait dans certains endroits. (...) Depuis 4 ans, je patine complètement là dessus ; ça continue à se faire là où ça se faisait. J'arrive pas à le faire passer auprès de mon équipe".
- (9) : Une charte de l'évaluation a été adoptée en 2000-2001 après des débats en CEVU ; elle prévoit l'évaluation des formations (grâce à un recours à l'intranet pour les questionnaires) et insiste sur la "confidentialité des questionnaires" concernant les enseignements". On peut penser qu'en la matière, cette université n'est guère avancée, ce que confirme le VP CEVU qui juge que "l'état d'avancement" de son université sur le dossier de l'évaluation n'est "pas très important".

b) Universités peu ou très peu actives aujourd'hui en matière d'évaluation des enseignements mais l'ayant été ou pouvant l'être en matière d'évaluation des formations

- (10) : Dans cette université, qui fut une des universités fortement impliquées dans les activités du réseau CIME, "certaines formations jouent vraiment le jeu tandis que d'autres semblent ne pas savoir que la chose existe (alors qu'une délibération du CA rend obligatoire l'évaluation des formations)."
- (11) : Un Observatoire de la Vie Etudiante a été mis en place dans cette université.
Un questionnaire est proposé à tous les nouveaux étudiants entrant à l'université et à ceux qui sortent du DEUG. "les gens étaient plutôt volontaires, en particulier les jeunes".
Ce questionnaire s'intéresse aux profils des étudiants, à leurs choix d'études, à leurs projets, aux attentes qu'ils ont par rapport à leurs études, aux obstacles envisagés et aux soutiens attendus.
"Certains secteurs se sont investis et ont monté des commissions d'évaluation (en 98 et 99), l'an dernier, on a été happés par le quadriennal... il n'y a pas eu d'évaluation au 1^{er} semestre 99-00"
Des démarches spécifiques ont été entreprises en sciences de l'éducation et en formation continue, sans lien avec le reste de l'université.
La plupart des documents relatifs à ces questions d'évaluation sont de 1999.
- (12) : Une charte de déontologie a été conçue il y a quelques années (avant 1998) et une cellule d'aide à l'élaboration et au dépouillement des questionnaires a été créée ; des évaluations ont eu lieu dans certaines composantes, mais la nouvelle équipe présidentielle n'a rien entrepris cette année au niveau de l'ensemble de l'université. En sciences par exemple "c'est le black-out total, je ne sais pas s'ils en ont fait" indique cet ancien VP qui avait essayé d'implanter ces démarches quand il était VP. Il se demande d'ailleurs : "le ministère n'a-t-il pas laissé tomber la pression ?"
- (13) : L'Observatoire de la Vie Etudiante s'est vu confier à la rentrée 1999-2000 une recherche sur l'évaluation des enseignements et des formations. Un questionnaire de deux pages, assez général, a été conçu pour les étudiants du 1^{er} cycle des unités volontaires. Seuls deux départements de l'université ont réalisé cette enquête.

- (14) : Il existe un questionnaire général, relativement superficiel, avec trois volets :
 - connaissance de la structure de l'université,
 - accueil et vie étudiante,
 - appréciation globale des cours.

"On demande à chaque composante de faire une évaluation détaillée de leur enseignement, on les aide à dépouiller ; on leur demande un rapport global. Les 1ères années, on a fait le pressing, on a eu des résultats. Depuis un an et demi, l'effort s'est relâché pour plusieurs raisons, et en particulier pour une question de moyens. On s'est lancé dans Apogée et on fait le minimum pour l'évaluation. Si on lâche la pression, ça s'amortit" (un vice-président).
 Certaines composantes ont lancé des évaluations détaillées, d'autres non.
 On parle aussi "démarche qualité" dans cette université.
- (15) : Deux enseignants "bénévoles" (c'est-à-dire ayant agi de leur propre initiative) ont rédigé et mis à la disposition des enseignants un document pour les aider à concevoir des questionnaires d'évaluation des enseignements : ils ont été contactés par 4 enseignants sur 400, qui souhaitaient d'ailleurs un formulaire clé en main."

Selon eux, il y a "un peu" d'évaluation des enseignements dans le 1^{er} cycle, mais cela dépend d'initiatives individuelles. "Je vois pas que ça bouge, ici et ailleurs..."

Par contre, l'évaluation des formations s'est développée avec la création d'un observatoire des formations qui dispose d'un site Internet et de moyens humains et matériels ; mais aucun lien n'existe entre ceux qui ont tenté de promouvoir l'évaluation de l'enseignement (et qui ont mis des documents disponibles sur le site de l'université) et ceux qui travaillent sur l'évaluation des formations. Le président lui-même est peu concerné par ces questions.
- (16) : Un débat au CEVU, puis demande à chaque composante de mettre en œuvre. Production d'un questionnaire dont le contenu s'est inspiré de ce qui se faisait dans les filières professionnelles. Nomination d'un CM pour l'évaluation en 1998.

Le VP CEVU ne semble guère au courant des pratiques des UFR, alors qu'il y a eu un vote un an avant sur cette question. Il ne dispose que d'un rapport, alors que toutes les UFR devaient lui en faire parvenir.

En principe, il y a un délégué-étudiant par groupe de TD. "Là où les délégués ont été normalement désignés, il y a beaucoup plus d'échanges entre les étudiants et les enseignants."
 "En Droit, ça se pratiquait depuis longtemps avec des réunions en fin d'année."
 Pas de cohérence dans les pratiques dans les différentes UFR.
 On n'en a pas reparlé en CA ou au CEVU depuis un an.
 Le projet de l'université contient 3 lignes sur la question.
 Dans un des pôles de l'université :

 - tous les enseignements ont été évalués en 99-00 par questionnaires ou réunions, mais en 2001 ?.
 - les enseignants n'ont pas de retour...
 - les questionnaires sont diffusés en TD avant les examens, puis dépouillés par des étudiants ; puis a lieu une réunion bilan avec enseignants et délégués-étudiants.
 Le responsable d'un service d'appui à la pédagogie est CM évaluation pour ce pôle, mais n'a aucun contact avec le CM évaluation de l'université.
- (17) : Création d'une commission d'université en 1998 pour l'évaluation des enseignements. Conception de questionnaires qui se voulaient universels.

En 1999, une 1^{ère} vague d'évaluation ; des composantes refusèrent. En général, les résultats ne furent pas publiés ni présentés dans les conseils de composantes.

En 2000, quelques moyens (pour le traitement des questionnaires) furent mis à disposition des UFR à qui un questionnaire de base d'évaluation des filières était proposé (à compléter par l'UFR). Parallèlement, un questionnaire d'évaluation individuel était proposé aux enseignants ; ils pouvaient l'utiliser à leur guise.

En 2001, la présidence a décidé que toutes les formations qui n'avaient pas encore réalisé d'évaluation devaient "s'y soumettre" pour préparer les dossiers d'habilitation, mais "les retours des UFR" n'avaient pas encore été envoyés à la fin juillet.

C'est dans cette université (qui était apparue dans une étude réalisée à partir de questionnaires il y a deux ans comme une des "universités les plus actives dans le domaine de l'évaluation des enseignements") qu'un enseignant sensible à ces questions d'évaluation déclare : "il ne se passe rien au niveau de la base"...

- (18) : L'université a pour objectif d'avoir évalué au moins une fois toutes les filières d'ici 2003.

Une commission paritaire a été créée par le CEVU. Les questionnaires d'évaluation des formations remontent vers la commission et les questionnaires d'évaluation des enseignements vers les enseignants.

"Chaque UFR a le choix du mode de diffusion et de récupération des questionnaires". Des UFR refusent d'imposer l'évaluation.

Les questionnaires sont envoyés sous pli aux enseignants.

L'évaluation a été l'occasion de découvrir que dans certains TD, on faisait des cours, ou que des enseignements annoncés n'avaient pas lieu, ou que lorsque l'enseignant assurant un enseignement changeait, c'était aussi l'objectif qui changeait.

- (19) : En sciences, une commission d'évaluation se réunit et fait des propositions à la commission pédagogique de l'UFR.

Ont été diffusés en CEVU les thèmes sur lesquels devaient porter les questionnaires. Des enseignants ont conçu des questionnaires avec des étudiants (dans un cas, ce sont deux étudiants sortant de psycho qui les ont conçus) ; distribution dans les amphis et recueil dans les amphis, dépouillement avec un logiciel acheté par l'université (120000 F). Le responsable de la formation dépouille les questions ouvertes, une synthèse est discutée en commission paritaire (il y a des commissions de pédagogie dans toutes les UFR) puis au CEVU.

- (20) : L'université s'est engagée il y a 4 ans dans l'évaluation des formations à la suite de l'arrêté de 1997. Elle compte s'engager dans celle des enseignements dans le cadre du prochain contrat mais l'absence de moyens humains et financiers est évoquée comme une difficulté, sachant que la liberté des enseignants de faire ou de ne pas faire est affirmée. La pratique en la matière est donc actuellement "embryonnaire".

- (21) : L'Université a créé en 1999 un centre d'amélioration pédagogique qui est chargé, en particulier, d'évaluer les formations de l'Université.

Pour cette évaluation, ce centre a élaboré trois questionnaires permettant d'évaluer la satisfaction des étudiants :

- un sur la formation (un questionnaire par année),
- un spécifique aux DEUG 1^o année,
- un sur les enseignements. Ce dernier questionnaire est facultatif, son utilisation est laissée au libre arbitre des enseignants.

L'évaluation des formations se déroule pendant une semaine. La période (généralement début avril) est décidée par l'Université. Elle est planifiée (1h 30) dans l'emploi du temps de chaque formation.

Les questionnaires ont été conçus pour permettre un traitement informatique.

A l'issue du traitement statistique des questionnaires, trois documents de synthèse sont établis :

- a) une synthèse par formation, diffusée au responsable pédagogique et au directeur de composante,
- b) une synthèse par composante, diffusée au directeur de composante,
- c) une synthèse générale pour l'établissement qui fait l'objet d'une analyse au CEVU.

L'évaluation des unités d'enseignement est facultative.

- (22) : "Les procédures d'évaluation ont été mises en place pour la première fois au cours de l'année universitaire 2000 - 2001."

"Pour ce qui concerne l'évaluation des enseignements, l'université a adopté un principe de liberté individuelle et de confidentialité stricte des résultats (considérant qu'en matière d'évaluation des enseignements, mieux vaut convaincre qu'imposer par la contrainte). Toutes les composantes de l'Université n'ont pas accueilli ces évaluations avec le même

enthousiasme : bien reçues en Médecine, Pharmacie et Sciences, l'accueil a été plus réservé en Droit et Lettres."

"L'évaluation des filières est désormais obligatoire. Pour l'année 2000 - 2001, l'évaluation des DEUG a été systématique. La procédure est en cours de traitement et fait actuellement l'objet d'un débat dans les différentes composantes. Un "retour" à la Présidence de l'Université était prévu pour la fin juin 2001". Apparemment, "toutes les composantes ont bien "joué le jeu" et sont bien convaincues de l'utilité de ces évaluations."

c) Universités qui développent des pratiques d'évaluation de l'enseignement actuellement, sans être en voie de les généraliser

- (23) : Cette université comprend un pôle scientifique et un pôle santé.

Les évaluations d'enseignements ont débuté dans certaines facultés de santé dès 1994 et pour le pôle scientifique en 1996 ; en pharmacie, tous les enseignements ont été évalués de façon officielle (à la fin d'un examen) en 1994 et 1995.

Les étudiants élus ont été intégrés à la conception des questionnaires depuis 2 ans. Ils sont très motivés, selon les enseignants.

Le papier coûte cher, les NTE reviennent moins cher à l'utilisation. Avec Internet, les enseignants peuvent gérer seuls un compte personnel et leurs évaluations (un informaticien a mis en place le site et le dispositif en 150 heures de travail ; il est le seul à avoir tous les noms des enseignants et tous les résultats) ; ils peuvent concevoir leurs propres questionnaires, et les traiter. 1% des enseignants seulement passe par la cellule NTE chargée d'aider à réaliser et dépouiller les questionnaires, d'autres le font sans passer par cette cellule.

Cette année, il y a eu des évaluations de formations mais pas d'enseignements.

Parmi d'autres, un questionnaire en ligne sur "le métier de l'étudiant" est proposé aux nouveaux étudiants.

"Il y a des enseignants qui le font depuis longtemps et d'autres que ça ne touche pas."

Quel est le nombre d'enseignants qui pratiquent régulièrement l'évaluation de l'enseignement ?

Réponse : "c'est très difficile à dire."

- (24) : Evaluation des formations mais pas des enseignements en 1^{er} cycle ("on a pensé que c'était pas mûr"), sauf dans le département "formation des maîtres" (400 étudiants), où existe évaluation de la formation et évaluation de l'enseignement.

Le questionnaire est distribué aux étudiants à la fin du 1^{er} semestre.

"Dans 4 ou 5 ans, on doit pouvoir généraliser et tirer profit de l'évaluation des formations, ce n'est pas sûr pour l'évaluation des enseignements".

Au départ, une commission mixte a réuni des enseignants et des étudiants, "ce qui a facilité les choses pour la diffusion".

Il y a 4 ans, le 1^{er} questionnaire était un questionnaire papier, il est aujourd'hui proposé sur l'intranet.

Dans une composante, les questionnaires sont proposés en séances de TP, et à la sortie des TP, les étudiants sont conduits dans la salle informatique qui se trouve à côté (taux de réponse de 90 à 95%).

Dans d'autres composantes, les questionnaires papier sont distribués à la fin de cours ou de TP (taux de réponse de 50 à 70% pour les cours).

Malgré les efforts entrepris dans cette université (qui accueille de nombreux étudiants) pour l'évaluation en 1^{er} cycle, le problème de l'insuffisance des moyens humains pour le traitement des questionnaires reste présent.

Dans la composante de formation des maîtres, "une commission mixte a élaboré deux questionnaires destinés à recueillir l'avis des utilisateurs sur l'adéquation entre les enseignements et les objectifs de la formation d'une part, et sur la qualité des prestations (cours, TD, TP) du ou des enseignants intervenant dans chaque module." "Les résultats ont été transmis sous le sceau de la plus stricte confidentialité aux enseignants de sorte

que chacun a pu situer sa propre prestation par rapport à l'appréciation moyenne des étudiants."

- (25) : L'université s'est lancée dès 1994 dans la réflexion sur l'évaluation. Elle a été une des premières à organiser une semaine de l'évaluation des enseignements en 1998. En principe, seuls les résultats des évaluations des formations sont repris et discutés en commissions enseignants-étudiants ; ils ne le sont pas dans toutes les formations. Des questionnaires d'évaluation des enseignements ont été conçus et remis aux enseignants, mais ceux-ci en sont seuls destinataires.
- (26) : 2 formes d'évaluations :
 - l'évaluation volontaire anonyme d'un enseignement, à l'initiative des enseignants eux-mêmes, qui peuvent demander au CM à l'évaluation un questionnaire et le charger de son traitement (lecture optique et logiciel). Chaque année 100 questionnaires pour 800 enseignants (et donc un nombre bien plus important d'enseignements). Mais "on ne sait pas ce que l'enseignant en fait". Deux ou trois enseignants s'en sont servis lors de leur demande de promotion.
 - les évaluations obligatoires de filières : un an sur deux, le CEVU décrète une évaluation générale pour toutes les licences et maîtrises. Un questionnaire complet est alors utilisé et son dépouillement conduit à la publication d'un rapport de 9 pages (produit par la machine). Un exemplaire en est envoyé sous couvert du directeur d'UFR au responsable pédagogique de la formation, un autre au VP CEVU.
"Il n'y a malheureusement aucun retour auprès des étudiants" (le CM évaluation).
 - En dehors de ces évaluations, il existe un questionnaire simplifié en DEUG 2^{ème} année. Un rapport global est présenté en fin d'année au CEVU.Cette université était une des pionnières en matière d'évaluation des enseignements et des formations il y a quelques années. Le départ d'un VP CEVU très actif en ce domaine semble avoir fait régresser les évaluations.
Nota : l'unité qui s'occupe d'évaluation et de la vie étudiante réalise des statistiques pour repérer la façon dont chaque enseignant note les étudiants. Cela permet de repérer de gros écarts de comportements des enseignants, y compris dans une même matière (ex. deux cours de physique dont l'un donne une moyenne générale de 4,5/20 et l'autre de 17,5/20...). Certains enseignants "regardent attentivement" ces résultats, d'autres non. Pour l'instant, cela n'entraîne pas d'effets institutionnels.
- (27) : Des questionnaires sont assez systématiquement remplis par les étudiants. Ils sont différents d'un enseignement à l'autre ; plusieurs d'entre eux comprennent des questions en termes de satisfaction, voire proposent aux étudiants de mettre des notes, mais il n'en est semblé-t-il pas fait d'exploitation systématique.
- (28) : Il existe à la fois des commissions mixtes paritaires enseignants-étudiants dans nombre de filières et des questionnaires (un relativement sommaire demandant une appréciation globale sur la formation, l'autre, assez court également, portant plus sur l'enseignement et demandant une "notation" aux étudiants). La tendance semble être à une généralisation de ces évaluations dans la plupart des filières mais l'évaluation de l'enseignement relève encore du "volontariat" des enseignants. Les questionnaires vont être disponibles en ligne et les étudiants y auront accès sur leur messagerie personnelle.

d) Universités dont la démarche d'évaluation des formations peut être citée et inspirer d'autres universités

- (29 : Chambéry) : Lancée par le CEVU en 1998, un projet pilote a abouti à la réalisation d'un test dans une des UFR. Bien que l'on parle "d'évaluation des enseignements", il a été choisi d'évaluer "les diplômés" et non chaque enseignement. Un questionnaire d'enquête (unique pour l'ensemble des filières), destiné à apprécier la satisfaction des étudiants, a été élaboré.
Cette expérience a ensuite été généralisée à l'ensemble des composantes de cette petite université.
Une statisticienne traite les questionnaires dont les résultats sont adressés aux directeurs de composantes.

- (30 : Nantes) : Dans cette grosse université, le président a fait de l'évaluation un des objectifs de son projet, mais le processus de développement des pratiques d'évaluation n'en est qu'au début, après la rédaction d'un cahier des charges qui a duré deux ans. Bien que cette réflexion ait eu pour objet l'évaluation des formations et non celle des enseignements (pour laquelle "rien n'est en cours" au niveau global de l'université pour l'instant), elle a permis d'élaborer pour l'université une conception pleine et cohérente de l'évaluation (au service de la qualité des enseignements et des formations), qui se distingue très nettement d'une simple procédure de notation. On y trouve en effet :
 - la référence aux notions de valeurs et de sens (un des objectifs de l'évaluation étant "de déterminer les valeurs que la filière désire porter, de préciser le sens et d'estimer la valeur de ce qui est pratiqué en terme d'enseignement, de recherche, etc."),
 - la référence aux "besoins de la demande sociale, culturelle et professionnelle",
 - le principe d'un recours à plusieurs acteurs dans le processus d'évaluation ; parmi ceux-ci figurent aussi bien des experts externes à l'université que des personnels administratifs ou d'anciens étudiants,
 - la distinction explicite (très rarement évoquée ailleurs) entre la phase de recueil de données et celle de leur analyse,
 - etc.

Il existe un CM à l'évaluation, ainsi qu'un comité d'évaluation des formations.

Aujourd'hui, une dizaine de formations (représentant 10% de l'effectif étudiant) ont accepté d'être évaluées selon une procédure originale : auto-évaluation, évaluation externe, puis rédaction d'un rapport de préconisations d'évolutions. Ces actions seront financées par un Bonus Qualité Formation qui a été négocié avec le ministère.

En matière d'évaluation de l'enseignement, cette université ne peut être citée comme exemple, mais la réflexion qu'elle a conduite en matière d'évaluation des formations et les propositions qui sont les siennes dans ce domaine sont intéressantes.

- (31 : Toulouse 3) : "Un groupe de travail composé de personnes cooptées et non représentantes des composantes" est "animé par le chargé de mission à l'évaluation, sous la responsabilité du VP CEVU".

Une charte de l'évaluation a été mise au point, dans laquelle on peut lire que "les évaluations des enseignements n'ont un caractère obligatoire que sur demande de la commission paritaire d'évaluation". Cette disposition peut appeler plusieurs commentaires :

- elle contredit ouvertement les recommandations de l'article 24 de l'arrêté de 97 sur l'évaluation des enseignements,¹⁴

- mais à y regarder de près, on peut penser que la stratégie définie pour parvenir d'abord à la généralisation de l'évaluation des formations puis à l'évaluation des enseignements est peut-être plus adaptée à la culture universitaire française que cet article 24 lui-même...

En effet, "toutes les formations font l'objet d'une évaluation durant la période d'habilitation" ; en matière d'évaluation des enseignements, le volontariat des enseignants est de mise (et il y a des enseignants volontaires pour évaluer leurs enseignements), mais selon les résultats des évaluations des formations, une "commission paritaire d'évaluation de la formation" peut décider que certains enseignements d'une formation devront être évalués : les enseignants concernés ne peuvent alors s'y opposer.

"Le CEVU arrête chaque année dans le mois qui suit la rentrée universitaire des 1^{ers} et 2^{èmes} cycles la liste des formations qui ont l'obligation de mettre en œuvre leur évaluation." Cette charte prévoit également que "le secrétariat de la formation est invité aux réunions de la commission d'évaluation", car "l'évaluation d'une formation implique

¹⁴ Cela n'a pas empêché que l'action de cette université en matière "d'évaluation des formations et des enseignements" soit une des "expériences saluées par le ministre", si l'on en croit "La lettre de l'étudiant" du 8 octobre 2001...

tous les acteurs de la formation" : cette mesure est suffisamment rare pour être soulignée.

Ont également été définis un dispositif et des outils d'évaluation. Un service de lecture optique traite les questionnaires.

Cette université est une des deux seules que nous connaissions qui ait décidé de proposer aux enseignants un questionnaire leur permettant également d'évaluer les formations.

La procédure retenue privilégie les résultats des évaluations des formations par rapport à celle des enseignements. Cette procédure est la suivante :

- évaluation d'une formation,
- commission d'évaluation enseignants-étudiants,
- évaluations des enseignements décidées par la commission paritaire d'une formation.

Cette université semble en voie de parvenir à la généralisation de l'évaluation des formations.

- (32 : Grenoble 1) : Rôle déterminant de la direction de l'université et en particulier d'une adjointe du président chargée de la pédagogie fortement motivée, constitution d'un groupe de représentants enseignants (les étudiants brillant par leur absence) ; la démarche se développe également grâce à l'investissement personnel d'une non-enseignante qui organise le recueil et le traitement des données (sa formation l'avait préparée à des travaux analogues et elle avait participé à un séminaire de l'AMUE sur ces questions).

L'université s'est inspirée du modèle de l'évaluation circulaire développé à l'université Complutense de Madrid, dans lequel les étudiants évaluent les enseignements mais les enseignants évaluent également le fonctionnement de l'université. Après une année test qui avait permis de consulter 550 étudiants et 30 enseignants, cette année 2001, 3650 étudiants (sur 12000 concernés) ont répondu à l'enquête et 150 enseignants (sur 800 concernés). Les résultats vont être repris en commission évaluation.

Des moyens de financement spécifiques (en personnel et en matériel) avaient été demandés pour financer cette activité d'évaluation des enseignements lors de la négociation du contrat quadriennal, ils ont été refusés par le ministère.

Recours à un logiciel spécialisé de conception et de traitement de questionnaires et à la lecture optique des questionnaires.

L'évaluation est liée à la notion de qualité.

Deux années de suite (en 1999 et 2000), le CEVU a consacré une journée de réflexion à l'évaluation des formations, qui poursuit 3 objectifs :

- conforter le rôle et l'importance des enseignants dans leur mission d'enseignement,
- faire migrer les pratiques positives de l'université,
- conforter les demandes du président dans le cadre de la contractualisation.

Le président précédent avait déjà une sensibilité forte sur les questions d'évaluation.

"L'an prochain l'université va cibler les formations qui ont refusé cette année et celles où les étudiants sont les plus mécontents, et (nous engagerons) probablement des enquêtes sur des thèmes ou des éléments importants dans notre contrat".

e) Universités qui sont en voie de généraliser l'évaluation de l'enseignement

- (33 : Lille 1) : Une pratique de dialogue avec les étudiants existe depuis 1974 ; elle a été "recodifiée" en 1996 et passe par des conseils pédagogiques paritaires pour certaines formations (par exemple en DEUG), un souci de l'évaluation inscrit dans le contrat avant l'arrêté de 97, conduisant à la constitution d'un comité d'évaluation et à l'élaboration d'une charte de l'évaluation. Le CEVU a affiché une volonté d'adopter une démarche qualité.

L'université a choisi de se centrer d'abord sur l'évaluation des enseignements de 1^{ère} année du DEUG¹⁵, tout en proposant à tout enseignant volontaire d'utiliser la logistique mise en place par l'université.

¹⁵ Objectif limité mais qui nous paraît réaliste et pertinent.

Un questionnaire spécifique par DEUG (rempli en TD ou en cours).

"Petit à petit l'évaluation se fait actuellement dans tous les DEUG scientifiques, en Sciences Eco, ils avaient une pratique bien antérieure".

"La plupart des gens de Sciences de l'éducation font de l'évaluation qualitative très lourde".

"Il y a beaucoup de gens qui font de l'évaluation dans leur secteur".

Le VP formation : "Il a fallu une période relativement longue pour que le principe de l'évaluation soit accepté par un nombre significatif. (...) La direction de l'université s'est accrochée, ne lâche pas prise, et on est quand même dans un état d'esprit où ça ne fait plus sauter les gens... Ca va lentement mais je ne crois pas qu'on recule".

"Là où il y a désaffection (des étudiants), on a essayé d'utiliser les questionnaires pour voir ce qui fait que les étudiants comprennent ou pas les cours ; et on a fait un document pour donner une certaine publicité aux procédures d'évaluation".

Cette université s'est dotée d'un observatoire des formations qui met à sa disposition ses moyens matériels et surtout ses compétences humaines pour la conception, le traitement et l'analyse des questionnaires ; il mobilise 4 équivalents temps-plein pour l'ensemble de ses missions et dispose d'une machine à lecture optique.

L'observatoire travaille avec les responsables d'un niveau (par exemple d'un DEUG) pour la conception des questionnaires et leur dépouillement, et il en propose une analyse. Les résultats vont aux enseignants et aux responsables des enseignements et sont discutés en comités pédagogiques paritaires.

Cette université semble avoir une vraie politique afin de savoir ce que deviennent les étudiants ; par exemple, "en DEUG Sciences de la vie, on a même interrogé des étudiants absents le jour de l'examen ; on a envoyé le même type de questionnaire à tous ceux qui avaient abandonné (leurs études en cours d'année)". Avec les relances téléphoniques, le taux de réponses a été de 60%. C'est la seule université où nous ayons entendu parler d'une telle pratique...

Sur les DESS et DEA, les taux de réponses sont de 80% deux ans après la sortie des étudiants.

- (34 : Bordeaux 2) : L'université, dans laquelle le pôle santé est important, a défini l'amélioration et la modernisation des méthodes éducatives comme un des six axes prioritaires de développement pour la période du contrat actuel. L'évaluation des enseignements en est un des moyens ; elle a été inscrite dans une Démarche Qualité "présentée comme un processus en boucle", dont les éléments sont : "des besoins", "la finalité d'enseignement", "des objectifs", "les étudiants entrant dans le processus", "les modalités d'enseignement" et "les modalités de validation certificative".

Elle s'est dotée d'un Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives (le CRAME) qui est un outil pour le perfectionnement des enseignants de l'université et qui apporte son aide pour l'évaluation ; il existe depuis déjà plusieurs années.

Le président de l'université a réuni les représentants élus des divers conseils, les directeurs d'UFR, et des représentants des personnels IATOS pour lancer la démarche qualité.

Cette démarche prévoit :

- des évaluations annuelles, à partir de questionnaires étudiants ; pour l'instant, ces évaluations sont très inégalement réalisées. Parfois, ces questionnaires sont conçus par les étudiants¹⁶,
- des évaluations quadriennales : ce sont des débats sur des enseignements, qui rassemblent les enseignants de l'enseignement évalué, des enseignants d'autres disciplines jouant le rôle d'évaluateurs externes et des étudiants. Ces réunions ont lieu

¹⁶ Cela ne nous paraît pas forcément positif car ceux-ci construisent alors souvent des questionnaires qui se limitent à évaluer la satisfaction (cf. ce que nous disons à ce sujet au chapitre 4).

sous la présidence d'un représentant du CRAME, qui propose une procédure de discussion destinée à favoriser l'expression et l'écoute mutuelle.

Précédé d'une présentation de l'enseignement, le débat porte sur trois thèmes : "origine des besoins, finalités et objectifs opérationnels", "modalités de l'enseignement", "contrôle des connaissances". Suit une synthèse faite par le président de séance. Chaque réunion dure de deux à quatre heures selon l'ampleur de l'enseignement évalué, le nombre de participants, la difficulté des problèmes abordés. Un rapport est rédigé dans les semaines suivantes par le président de séance et soumis pour avis aux enseignants évalués avant d'être diffusé aux participants, au directeur de l'UFR concernée, au président et aux vice-présidents de l'université.

Ces évaluations, concernant un enseignement ou une filière, sont planifiées, organisées et suivies par les U.F.R. en fonction de leur politique pédagogique. Le CRAME, avec les délégués CRAME nommés au sein des U.F.R., fournit une assistance technique : diffusion de la charte de la Démarche Qualité, participation aux évaluations quadriennales, synthèse des rapports, bilans, aide à la conception et à l'exploitation de questionnaires.

Une centaine de ces évaluations ont été réalisées depuis mars 1999 ; elles concernent pour la plupart des enseignements d'UFR de santé. Elles sont très positivement appréciées par ceux qui y ont participé.

Dans plusieurs des universités contactées, des enseignants ont refusé de diffuser les questionnaires qui avaient été conçus en CEVU ou en commission d'évaluation.

214 - Effets et usages¹⁷

Il est encore difficile de dénombrer beaucoup d'effets des évaluations des enseignements.

Voici ce qu'il a été possible d'identifier comme effets dans le tiers des universités françaises auprès desquelles nous avons pu recueillir des données fiables.

- (11)¹⁸ Le responsable du 1^{er} cycle, qui a lui-même impulsé le développement de pratiques d'évaluation des enseignements, n'a "pas d'exemples précis en tête, mais certains secteurs ont essayé de corriger le tir, par exemple sur les horaires ou le choix d'enseignements".
- (12) Au moment de la titularisation d'un enseignant (après son année de stage), le responsable de la composante dans laquelle travaillait celui-ci a demandé une prolongation du stage en invoquant le fait que les évaluations faites par les étudiants n'étaient pas favorables : cela a été une levée de boucliers de la part de plusieurs acteurs de l'université...
- (14) Globalement, "le bilan est très mitigé" (le VP CEVU).
Les plaintes des étudiants sur la vétusté des salles de TD ou sur le manque d'ordinateurs ont permis de disposer d'arguments dans les négociations sur les moyens avec le ministère. Mais comme le fait remarquer le VP CEVU, "on peut agir sur les ordinateurs ou sur l'accès aux salles ou aux bibliothèques, mais sur l'enseignant X ou Y..."
Pourtant, un enseignant (vacataire) qui enseignait des connaissances d'un niveau jugé trop faible par les étudiants a été remplacé, et un enseignant "qui ne passait pas" en 1^{er} cycle a pu être convaincu d'enseigner en 2nd cycle.
Le VP CEVU nous a déclaré : "les responsables de diplômes vont devoir s'occuper de l'évaluation ; s'ils ne le font pas, on en change".
- (16) "Pas d'exemples précis" nous dit le VP CEVU, mais il cite un cas où, suite à un questionnaire d'évaluation, lui-même et un collègue se sont rendu compte qu'un même

¹⁷ C'est par commodité que nous regroupons la question des effets de celles des usages qui théoriquement pourraient être dissociées.

¹⁸ Les numéros utilisés ici correspondent à ceux utilisés précédemment lors de la description des pratiques.

cours était donné en 1^{ère} et en 2^{ème} année de DEUG : des enseignants de différentes années se sont alors consultés pour remédier à ce doublon.

Le chargé de l'évaluation d'une des UFR dit qu'il ne sait trop comment exploiter les questionnaires qui lui reviennent mais que le "doyen s'appuie quand même dessus et a fait venir certains enseignants".

- (18) Pas de suites après le questionnaire général. Mais le VP s'est servi personnellement de ces enquêtes pour "recaler" ses formations pour le contrat quadriennal, en tant que responsable d'une composante.
- (23) En fac de pharmacie il y avait eu une refonte des enseignements et "des modifications substantielles du cursus" après les évaluations de 1994 et 1995 : la répartition des horaires sur l'année a été modifiée, le nombre d'heures de cours magistraux a été réduit et celui des heures de TD augmenté.

"3 ou 4 enseignants ont été convoqués par le doyen mais il n'y a pas eu d'amélioration ; ce sont 3 enseignants sur 120, on les connaît. Un a été interdit de cours en 1^{ère} année." (...)"Ceux qui sont pour l'évaluation des enseignements reconnaissent qu'avoir l'avis des étudiants, ça fait réfléchir" (le CM évaluation).

Dans d'autres composantes, des vidéoprojecteurs ont été installés après le retour de questionnaires ayant témoigné de la satisfaction des étudiants après des cours avec vidéoprojecteurs ; "ça a servi d'argumentaire". Des questionnaires "ont conforté" des profs qui se posaient des questions sur tel ou tel aspect de leur enseignement ou de leurs méthodes.

- (24) Dans cette université qui a instauré l'évaluation des formations (mais n'a pas généralisé celle des enseignements) : "Ca nous a forcés à définir nos objectifs... On s'est aperçu qu'on ne définissait jamais nos objectifs".

Dans une composante :

- "L'évaluation des formations a entraîné une réunion de représentants de toutes les disciplines pour revoir les contenus de toutes les disciplines (...) Suite aux évaluations successives, les enseignants se posent des questions... le problème, c'est que c'est confidentiel".

- "Grâce à ce travail, on a mis en place une commission de programme, chacun donne le programme de son cours et on coordonne, ça donne de la cohérence au système. (...) Ca a permis de tisser des liens transversaux entre disciplines, on a fait des enseignements complémentaires".

- "Ca a facilité le dialogue entre les enseignants".

- "On s'est rendu compte que les TD étaient plus ou moins des cours ; il y a eu un petit changement pour les TD : on fait travailler les étudiants au tableau, on s'est aperçu qu'il y avait un manque. Les enseignants sont plus attentifs aux étudiants."

- "Et ça nous a permis de construire une commission d'accueil qui accueille les étudiants".

Dans des formations finalisées, il y a eu quelques "redéploiements" d'enseignants.

Dans la composante de formation des maîtres, le bilan distingue les effets :

. sur le plan des enseignements :

Des enseignants "ont été conduits à repenser leur manière d'enseigner, et ce, par autorégulation, en accordant une plus grande importance à l'apprentissage et au développement des compétences de leurs étudiants."

"Dans certaines disciplines par exemple, les TD ont été ciblés plus sur la méthode d'apprentissage que sur l'acquisition d'un savoir scientifique. (...) Un effort a été entrepris pour diversifier et améliorer les supports pédagogiques proposés aux étudiants."

. sur le plan des formations, voici quelques-uns des effets cités :

"Mise en place d'une commission des programmes, pluridisciplinaire", chargée de comparer les plans de cours aux programmes officiels et de "combler autant que faire se peut, les lacunes existant."

"Création de liens transversaux entre disciplines proches".

"Mise en place d'une commission d'accueil chargée de conseiller et d'orienter les étudiants titulaires d'un DEUG délivré dans une autre université".

"Organisation en début d'année de cours de rattrapage".

Réexamen des modalités de contrôle des connaissances.

"Harmonisation des coefficients des différentes épreuves au sein de chaque module".

Mais, dit-on dans cette université, "il nous manque au niveau global une structure de synthèse. Tant qu'on n'aura pas ça, on sera toujours au milieu du gué."

- (33) Suite à une désaffection des cours par les étudiants et à une évaluation de l'enseignement, "des enseignants ont tout rénové" en physique.

Les comités pédagogiques paritaires sont interdisciplinaires (pour une formation donnée) et aboutissent parfois à des modifications de programmes.

Publication d'un 4 pages sur la compréhension par les étudiants des cours magistraux et les facteurs qui la favorisent (résultats comparatifs de diverses matières). Avec le 4 pages, "on peut faire passer un message et dire "l'évaluation existe et ça peut être intéressant".

Changement d'un enseignant dans un cours d'un semestre à l'autre¹⁹.

"En comité pédagogique paritaire, les résultats de l'évaluation ont rendu les débats plus sereins, ça objective des deux côtés (...) Ça permet de relancer une réflexion pédagogique globale".

- (34) Voici ce qu'écrivent les promoteurs de ces évaluations sur les apports des évaluations quadriennales :

- "Les évaluations sont un moment d'échanges fructueux."

- "Les évaluations mettent en évidence d'importants efforts pédagogiques et permettent de distinguer des enseignements remarquables."

- "Les évaluations ont un rôle pédagogique."

- "Les évaluations font découvrir la difficulté de définir les finalités d'enseignement et d'assurer la cohérence des objectifs intermédiaires de différents enseignements qui devraient s'étayer."

- "L'intégration par les étudiants des connaissances entre elles n'est pas favorisée par les enseignants."

- "Les étudiants dans plusieurs composantes n'ont pas le temps nécessaire pour la réflexion et la découverte."

- "Les enseignants donnent aux étudiants le sentiment de faire partie d'un monde qui a une connaissance figée." (Quinton & Jeannel, 2000)

Quand on échange avec des enseignants ayant participé à plusieurs de ces évaluations quadriennales, d'autres effets complémentaires sont nommés :

- cela permet d'abord aux enseignants de repérer que d'autres collègues sont confrontés aux mêmes difficultés qu'eux,

- cela a conduit à "diminuer des heures de cours magistraux en 2^{ème} année" d'une formation où l'absentéisme était devenu important,

- cela "a permis de mettre en route une discussion importante entre enseignants et étudiants" dans une autre,

- cela a favorisé une amélioration de supports et leur diffusion avant des travaux dirigés,

- cela a entraîné la suppression de l'examen terminal pour les enseignements pratiques dans une filière,

- de véritables discussions pédagogiques se sont instaurées et des enseignants ont pu être conseillés : ainsi, lorsque des étudiants n'ont pas les pré-requis nécessaires, les enseignants sont invités à repartir de ce que les étudiants ont appris avant l'enseignement au lieu de leur transmettre les connaissances manquantes sans se préoccuper de ce qu'ils savent déjà ("le rappel vient parasiter ce que les étudiants ont appris avant"),

- un certain nombre d'enseignants "se sont emparés de la question des objectifs",

¹⁹ Cela pose alors le problème de savoir quel travail donner à celui qui a été déplacé...

- dans plusieurs évaluations quadriennales, le débat sur les finalités de l'enseignement a revêtu une grande importance. Il a permis de faire apparaître des finalités implicites des enseignants dont on ne discute jamais :
 - . pour certains, l'enseignement vise avant tout à préparer à la recherche et à repérer les meilleurs étudiants, avec l'intention de les amener la recherche : cette finalité peut se révéler très inadaptée dans une filière où un seul étudiant sur 500 pourra ensuite travailler dans la recherche...
 - . pour d'autres, l'important est d'amener le maximum d'étudiants à réussir l'examen, même si l'on ne sait pas très bien quels seront leurs débouchés après,
- ces échanges sur les finalités ont également entraîné des réflexions sur les besoins des étudiants,
 - "cela a permis d'instaurer un dialogue enseignants-étudiants qui n'existait pas",
 - certains enseignants ont mieux compris des comportements étudiants qui les déconcertaient : ainsi, ils croyaient que les étudiants qui ne venaient pas en cours étaient de mauvais étudiants, ils ont découvert que ce pouvait être "des étudiants qui veulent rencontrer le savoir dans d'autres conditions",
 - une enseignante va modifier son enseignement de maîtrise, "élaguer et recentrer sur l'essentiel", à la suite de la passation d'un questionnaire sur le temps de travail demandé aux étudiants,
 - suite à l'évaluation d'une licence qui était "conflictuelle", tous les enseignants ont remis leur bibliographie aux étudiants.

- Fait exceptionnel, dans une université, l'analyse des réponses des étudiants aux questionnaires d'évaluation a entraîné la mise sur pied d'une formation... mais ce fut celle des personnels d'accueil ou de scolarité, et non celle des enseignants...
- Plusieurs universités nous ont cité d'autres effets, qui concernaient les services de scolarité ou les secrétariats (modification des heures d'ouverture, meilleur service rendu...) ...mais il ne s'agit pas d'effets impliquant des changements de la part des enseignants.
- Dans plusieurs universités, l'évaluation de l'enseignement semble avoir contribué à la remise en question de la forme pédagogique du cours magistral.

En fin de compte, les universités dans lesquelles les effets de l'évaluation de l'enseignement sont perceptibles ne sont pas encore légion, c'est le moins qu'on puisse dire. En même temps, ces pratiques sont relativement nouvelles au niveau de l'ensemble d'une composante ou d'une UFR et il est donc trop tôt pour pouvoir émettre un jugement qui se voudrait définitif.

Enfin, si la question des effets et usages d'une évaluation est centrale, il ne faudrait pas juger de la pertinence d'une évaluation en se limitant à ses seuls effets visibles²⁰ : ainsi, dans une université, les réponses à des questionnaires ont fait apparaître que les étudiants percevaient entre eux et les professeurs une distance bien plus grande qu'entre eux et les MCU ou les vacataires ; ceci a fait réfléchir certains des professeurs concernés qui ont été surpris par ces résultats (sans que l'on puisse dire si cela a modifié leur pratique de la relation pédagogique).

Dans d'autres, "on a découvert que certains enseignants malades n'étaient pas venus et on ne le savait pas...", ou que "en TD on fait des cours".

Pour sa part, l'évaluation des formations semble souvent contribuer à faire apparaître des problèmes de coordination au sein d'une même filière et à toucher du doigt les incohérences liées au manque d'équipes pédagogiques.

²⁰ Pour une réflexion spécifique sur les diverses "approches" des différents types d'effets de l'évaluation dans les universités et "les conditions pour qu'une évaluation ait une chance maximale d'effets", cf. Dubois P., Conclusion générale du rapport EVALUE, 1998.

En conclusion, le bilan apparaît aujourd'hui relativement mince, pour ce qui est du développement des pratiques d'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises.²¹

Aucune université ne semble être parvenue à généraliser une évaluation de l'enseignement dans l'ensemble de ses UFR. Il ne doit pas y en avoir plus de cinq sur la totalité des universités françaises qui soient en voie d'y parvenir.

Les effets de ces évaluations sont encore peu visibles dans la plupart des cas.

Cependant ...

- il existe des enseignants qui croient à l'utilité de ce type d'évaluation et qui la pratiquent ; il existe des personnes (et pas seulement des enseignants) qui s'investissent fortement dans son développement au niveau de leur université (par conviction, quasi-bénévolement dans la plupart des cas),
- l'évaluation des formations est plus développée que l'évaluation de l'enseignement et peut conduire au développement de celle-ci,
- certaines universités (une minorité, mais une minorité active) ont commencé à mettre en place des démarches originales, dont d'autres universités peuvent certainement s'inspirer.

En fin de compte, tout dépend du point de vue que l'on adopte pour porter un jugement sur la situation actuelle : on peut dire qu'il ne se passe pas grand chose en matière d'évaluation de l'enseignement et/ou estimer la situation meilleure qu'il y a quelques années et trouver qu'il y a quand même eu une évolution.

22 - AU MINISTERE

221 - Les représentations

La plupart des personnes que nous avons rencontrées au ministère ne font pas de distinction claire entre évaluation des enseignements et évaluation des formations. Globalement, on semble prêter peu (voire très peu) d'attention à ce type d'évaluation.

222 - Les pratiques : les habilitations

Le rôle du ministère en matière d'évaluation des enseignements est d'apporter la garantie de l'état en habilitant des diplômés qui sont toujours appelés "diplômes nationaux". Apparemment, tout le monde (universitaires comme employeurs) reconnaît aujourd'hui que cette notion de diplômés nationaux est une fiction et sait très bien que tel DESS de telle université (...parisienne bien souvent) aura une réputation supérieure au même diplôme de telle autre université. Mais selon des responsables du ministère, tout le monde semble tenir à cette fiction : "si vous les supprimez, vous avez deux millions d'étudiants dans la rue"...

Voyons donc comment "l'état apporte sa garantie" aux formations qui conduisent à ces diplômés.

Quand on analyse les dossiers d'habilitation, on trouve réellement tout et n'importe quoi sous la rubrique "objectifs de la formation" : il peut s'agir d'objectifs qui sont réellement des objectifs, définissant effectivement les capacités que la formation vise à faire acquérir aux étudiants, mais on peut également trouver, à la place des objectifs, l'énoncé des contenus qui seront abordés dans la formation (et cette remarque est valable y compris pour des formations dites professionnalisantes, donc pas seulement pour des formations "générales"

²¹ Si nous avons limité nos investigations au seul champ défini au début de cette étude, notre bilan tiendrait sans doute en quelques lignes : nous n'aurions pas pu recueillir beaucoup de données sur les seules pratiques d'évaluation des enseignements puisque celles-ci sont le plus souvent confidentielles.

dans lesquelles la pratique de la formulation de véritables objectifs est encore peu répandue).

Et quand on s'en étonne auprès de certains responsables du ministère, on peut s'entendre répondre par la même personne que "tout l'enseignement supérieur est à vocation professionnelle", mais que dans des formations générales comme une maîtrise de biologie ou une maîtrise de droit "les référents sont vraiment par rapport à la discipline" (et qu'ils ne sont donc pas en rapport avec des objectifs), que "les experts savent quelque part ce qu'est un niveau de licence ou de maîtrise en droit ou en économie"²² (niveau qui n'est d'ailleurs pas défini dans le dossier d'habilitation), que "le texte sur les licences professionnelles ne parle pas d'objectifs" et "qu'on est dans un monde complexe où on a besoin de formations générales". Et quand on nous affirme que "le rôle du ministère n'est pas de regarder si tel ou tel cours est mal fait", nous pouvons certes comprendre que le ministère ne puisse mettre en place un dispositif permettant de s'assurer de la qualité de chaque cours, mais nous pouvons aussi nous demander qui s'assurera de cette qualité, car en fin de compte ... et en bout de chaîne, le service rendu aux étudiants, c'est bien l'enseignement délivré par les enseignants.

Dans les dossiers d'habilitation toujours, la rubrique "évaluation des enseignements" se limite souvent à une ou deux lignes (quand elle n'est pas tout simplement vide) et dans un certain nombre de cas, les rédacteurs y ont décrit les modalités du contrôle de connaissances des étudiants, ce qui pourrait donner à croire qu'ils ne savent même pas ce que signifie l'expression "évaluation des enseignements".²³

En tout état de cause, les imprécisions évoquées ci-dessus n'empêchent pas un dossier d'être habilité...²⁴

Et si l'on pose la question à ceux qui sont chargés de cette habilitation, leur réponse témoigne de ce qui ressemble à un bien faible intérêt et une faible considération pour ces questions d'ordre pédagogique. En témoigne cette réponse : "une fois que vous avez dit à un collègue "vos objectifs ne sont pas clairs, et alors ?" A moins que ce type de réponse ne soit le signe du sentiment de la totale incapacité dans laquelle se trouvent ces commissions à peser réellement sur le cours des choses, en tout cas pour le renouvellement des diplômes existants. Sait-on qu'en 2001, sur 1780 demandes de renouvellement d'habilitations de diplômes existants, 14 avis défavorables seulement ont été émis par les commissions d'habilitation ?

Ceux qui organisent et réalisent ces habilitations sont eux-mêmes convaincus, preuves à l'appui, "qu'il est impossible de fermer une formation", "qu'il n'est pas envisageable de ne pas renouveler", c'est à dire qu'il leur est quasi-impossible de le faire, quand bien même ils le jugent utile.²⁵

²² Une telle affirmation est précisément contestée par tel spécialiste de ce type de disciplines... pouvant d'ailleurs travailler lui aussi au ministère.

²³ Lors d'une rencontre avec un enseignant qui a pourtant développé l'évaluation de l'enseignement au sein de son université, celui-ci nous a lui-même parlé des modalités de contrôles de connaissances lorsque nous lui avons demandé comment était prise en compte l'évaluation de l'enseignement dans les dossiers de demande d'habilitation de son université...

²⁴ D'autres exemples relevant cette fois simplement du contrôle de conformité peuvent être cités. Il nous a été rapporté (aussi bien par des universitaires que par des étudiants) qu'au CNESER, ce sont les représentants des organisations étudiantes qui relèvent que les modalités de contrôles de connaissances de certains diplômes ne sont pas conformes aux prescriptions énoncées par le ministère (alors que les dossiers ont déjà été acceptés par une commission d'habilitation).

²⁵ L'annonce de la fermeture de telle formation d'une douzaine d'étudiants à une langue étrangère pouvant entraîner l'intervention de l'ambassadeur du pays concerné, avant celle des autorités françaises soucieuses d'éviter un incident diplomatique...

Quand on sait le nombre de personnes mobilisées, quand on imagine la somme de temps passé pour l'étude de ces dossiers, on est en droit de s'interroger sérieusement :

- sur l'efficacité du travail demandé à ces commissions, en tout cas pour les dossiers de renouvellement d'habilitations²⁶,
- sur le type de "garantie" que l'état accorde ainsi à des diplômes dits "nationaux"²⁷.

Qu'on ne se méprenne pas : le travail accompli par ces commissions peut être par ailleurs d'une très grande qualité sous certains aspects. Ainsi, il nous a été donné d'assister à celui d'une commission chargée d'examiner des demandes de création de diplômes professionnalisants. La façon dont cette commission concevait son rôle, comme celui d'un conseiller plutôt que d'un censeur, nous a semblé particulièrement judicieuse, constructive et intéressante. De plus, les membres de la commission, eux-mêmes universitaires en activité, étaient prêts à prendre de leur temps pour aller sur le terrain prêter main forte à certains de leurs collègues d'autres universités, pour les faire bénéficier de leurs conseils et de leur expérience dans le montage de nouveaux projets adaptés aux caractéristiques d'un contexte local.

D'autre part, le fait de prendre en compte comme critères essentiels d'appréciation de la qualité des dossiers présentés pour des formations professionnalisantes :

- les moyens humains (nombre et statuts des enseignants impliqués dans le diplôme, ce dernier critère étant sans doute une manière d'apprécier la valeur scientifique de l'équipe d'enseignants),
- les besoins du marché de l'emploi et les débouchés dans la région,
- l'existence ou la non-existence d'autres formations du même type dans la même ville ou la même région,

...nous paraît totalement pertinent.

Il n'empêche que des critères de qualité pédagogique aussi simples à prendre en compte qu'une formulation correcte des objectifs et l'indication de modalités d'évaluation des enseignements ne sont pas pris en compte.

Si ces commissions œuvrent dans un contexte où leur marge de manœuvre est très faible, voire quasi-nulle quand il s'agit du renouvellement d'habilitations, ne leur demande-t-on pas un travail inutile ? On répondra que des navettes ont lieu avant l'acceptation finale ou que le renouvellement d'une habilitation pour une année seulement est un avertissement pour les demandeurs, il n'empêche... On a l'impression que le ministère apporte en définitive sa garantie à des formations dont il estime lui-même n'avoir pas les moyens d'évaluer la qualité.

Dans les universités, la pratique de l'habilitation n'est pas forcément considérée comme sérieuse : "les collègues voient parfois un truc monté à la 6-4-2 qui va passer... il faut que nous, on soit exigeants en interne" (un vice-président).

Au ministère, le système actuel des habilitations est lui-même critiqué et remis en cause, voire jugé "très mauvais". Mais en fin de compte, cela n'empêche pas qu'il se perpétue en mobilisant des personnes et des ressources.

Plus étonnant, si certains établissent un lien entre habilitation et évaluation, d'autres non : en témoignent ces deux points de vue :

- "l'évaluation des enseignements aura une autre signification le jour où nous aurons été capables d'avoir une autre procédure d'habilitation",
- "on ne peut pas lier évaluation et habilitation : l'habilitation, elle est faite pour les étudiants et l'évaluation pour le système".

²⁶ Une étude sur cette question de l'efficacité des habilitations serait certainement instructive.

²⁷ C'est au ministère même que l'on peut entendre des réflexions comme : "je suis effaré par la facilité avec laquelle on habilite des DESS".

23 - EN CONCLUSION : Y A-T-IL DES EVOLUTIONS SUR LA QUESTION DE L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ?

Il est très délicat de répondre à une telle question si l'on se fie à ce qu'en disent les acteurs concernés ; personne ne peut prétendre avoir une vision globale de la situation actuelle.

Deux types de réponses nous ont été apportées, qui sont probablement vraies toutes les deux :

- **Un peu**, disent certains, qui pensent que "ce n'est plus un sujet tabou".
- **Non, pas vraiment**, estiment d'autres, en général plus nombreux :
 - "L'évaluation de l'enseignement, ça reste une idée tabou, sauf dans quelques filières sélectives" (un enseignant).
 - "Plus tabou ? Ça dépend des milieux... dans l'université profonde, ça le reste" dit cette enseignante ayant elle aussi travaillé sur les questions d'évaluation, qui reconnaît : "même moi qui ai travaillé sur l'évaluation, je fais très peu d'évaluation des enseignements avec mes propres étudiants".
 - "C'est le niveau zéro... (...) Ca se fait, mais c'est pas mesurable... et quand ça se fait, à quoi ça sert ?"²⁸ (un universitaire ayant des responsabilités au ministère).

De fait, quand on relit aujourd'hui les propositions contenues dans le rapport Crozier, qui relate une réflexion conduite en 1988, on se demande avec perplexité comment les choses peuvent avancer aussi lentement, alors que la plupart des analyses et des propositions de ce document n'ont rien perdu de leur actualité.

- **Il est difficile de savoir ce qu'il en est réellement**

Il est extrêmement difficile de se faire une opinion très précise sur la question car personne ne peut prétendre avoir une idée complète de ce qui se pratique à l'heure actuelle dans ce domaine, et les initiatives innovantes sont en fait connues de peu de monde. De plus, une même personne peut être très partagée sur le diagnostic : c'est la même enseignante, très engagée dans ce type de démarche au sein de son université, qui déclarait à des moments différents du même entretien :

- "les enseignants n'adhèrent pas du tout",
- "sur un plan individuel, il y a un nombre non négligeable d'enseignants qui font de l'évaluation dans leur coin",
- "je pense que ça ne bouge pas à la base",
- "j'ai quand même le sentiment que quand on en parle avec les collègues, ils ont tendance à trouver ça bien",
- "je pense que moins de 10% des enseignants évaluent leur enseignement".

... Il y a effectivement de quoi être perplexe.

Plusieurs de nos interlocuteurs dans les universités nous ont dit qu'une minorité est activement favorable, que la majorité craint ces évaluations mais n'y est pas activement hostile et que ceux qui sont résolument hostiles ne sont qu'une minorité.

En définitive, on doit pouvoir affirmer que les mentalités et les comportements n'évoluent pas beaucoup chez la plupart des enseignants ("à la base") mais que des évolutions sont perceptibles au niveau d'un nombre grandissant d'équipes dirigeantes.

²⁸ On pourrait aussi se poser la question "à quoi ça pourrait servir ?", car si ce qui est fait est mal fait (ou pourrait être nettement amélioré), il peut être compréhensible que ça ne serve pas... ; or on peut précisément penser, nous le verrons plus loin, que ce qui est fait pourrait souvent être mieux fait, si les enseignants étaient mieux formés aux enjeux, aux démarches et aux méthodes d'évaluation ; beaucoup le disent d'ailleurs.

CHAPITRE 3

ELEMENTS D'ANALYSE

La culture de chaque université (et en particulier ses disciplines dominantes) peut être aussi bien un obstacle au développement de l'évaluation de l'enseignement qu'un élément favorisant celui-ci.

Mais analysons d'abord quels sont les obstacles à ce développement, avant d'évoquer les facteurs qui peuvent le favoriser.

31 - OBSTACLES AU DEVELOPPEMENT DE L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT, LIES A LA NATURE MÊME DE CETTE ACTIVITE

Pour identifier ces obstacles, le mieux est de partir de la question suivante : *quels peuvent être les motifs possibles pour s'opposer à l'évaluation de l'enseignement ?*

311 - La peur d'une évaluation des enseignants qui porterait sur leur activité d'enseignement (et... la peur de sanctions négatives)

Il semble que chez la plupart des enseignants du supérieur, l'évaluation de l'enseignement évoque d'abord la crainte d'une évaluation des enseignants. Les réticences existent encore chez nombre d'entre eux et sont parfois qualifiées de "fortes". En voici trois témoignages émis par des personnes chargées de l'évaluation de l'enseignement dans leur université :

- "Quand on parle pour la 1^{ère} fois d'évaluation, la réaction, c'est la peur..."
- "Une des angoisses des gens a été que ce soit une évaluation des enseignants, pas des enseignements",
- "On a eu des enseignants qui ont hurlé en disant que c'était une évaluation des enseignants".

"Quand on leur dit évaluation des enseignements, ils entendent évaluation des enseignants : ils se sentent mis en cause personnellement" (un journaliste, chargé de cours dans une université).

Mais identifier cette peur n'est pas l'expliquer :

- pourquoi tant d'enseignants trouvent-ils inenvisageable et inadmissible l'idée d'être évalués sur une de leurs missions principales, alors qu'il s'agit d'une pratique courante pour la plupart des salariés en France (et pour d'autres enseignants à l'étranger) ?
- qu'est-ce qui peut les amener à penser a priori que ce qui sortira de ces évaluations sera un jugement négatif ?
- se sentent-ils si peu sûrs de leurs compétences pédagogiques pour redouter à ce point une évaluation de ces compétences ?
- ... ou s'agit-il d'autre chose ?

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

a) *D'une façon générale, les enseignants sont de plus en plus mal à l'aise face à l'ensemble des tâches qui sont les leurs aujourd'hui*

- Pour beaucoup d'enseignants, l'activité d'enseignement elle-même est plus complexe qu'auparavant.

Cela peut tenir, entre autres, à l'évolution des publics ou à celle des programmes et à leur aménagement : "TD surchargés en 1^{er} cycle, qui sont dans un certain nombre de cas confiés aux jeunes enseignants alors que les enseignants chevronnés sont en 2nd et 3^{ème} cycles, programmes parfois disproportionnés par rapport au temps d'enseignement, raccourcissement du temps d'appropriation des savoirs engendré par la semestrialisation".

Les contraintes pesant sur les enseignants en termes d'enseignement ne favorisent pas leur investissement dans l'évaluation de l'enseignement.

- Plus globalement, l'ensemble des tâches des enseignants se sont également diversifiées, voire multipliées. Le récent rapport Espéret est explicite sur ce point.

Toute forme d'évaluation nouvelle pour eux intervient donc comme une source d'inquiétude supplémentaire dans un contexte où ils ont déjà le sentiment de ne pas pouvoir faire face à l'ensemble des tâches qui leur sont assignées : enseignement, recherche bien sûr, mais aussi accompagnement plus individualisé des étudiants, tâches administratives qui paraissent devenir de plus en plus nombreuses²⁹ et tâches de gestion (qui ont augmenté avec le développement de l'autonomie des établissements).

Comme le dit cet universitaire suisse à propos de ses collègues français, "quand on ne se sent pas bien, on ne veut pas qu'on nous touche..."

- Ce malaise grandissant accentue sûrement la crainte de se voir attribuer individuellement par l'évaluation de l'enseignement la responsabilité d'insuffisances ou de dysfonctionnements collectifs. Cette crainte est compréhensible. D'ailleurs, le rapport Crozier soulignait avec justesse "le problème du rapport entre le résultat collectif et l'effort individuel des enseignants".

b) *Un sentiment d'injustice ressenti à l'idée d'être évalué sur une activité considérée par l'ensemble du système comme seconde et secondaire*

"L'enseignement est la dernière roue du carrosse... on trouve ça injuste d'être jugé là dessus alors qu'on ne s'y investit pas beaucoup" estime cette enseignante pour qui, "dans le supérieur, l'identité professionnelle de l'enseignant, c'est plutôt sa discipline et sa recherche", ce qui laisse entendre que, a contrario, l'enseignement ne fait pas vraiment partie de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs...

Quel que soit le jugement que l'on puisse porter sur le fait que des enseignants s'investissent peu dans leurs tâches d'enseignement, alors qu'ils ont quand même été recrutés *aussi* pour cela, on est obligé de constater que le système et la culture dans lesquels ils évoluent ne les y encouragent guère.

Nous reviendrons plus loin sur la primauté de la recherche. Nous soulignerons ici deux aspects particuliers de l'opposition enseignement - recherche.

- *L'enseignement, une activité trop souvent vécue comme relevant de la sphère privative...*

Traditionnellement, les travaux de recherche sont faits pour être publiés ; c'est d'ailleurs à cette seule condition qu'ils sont reconnus.

En matière d'enseignement au contraire, et même si on est parfaitement en droit de le déplorer car cela nuit souvent à la qualité des enseignements, il est en général très difficile

²⁹ Très nombreux sont ceux qui soulignent l'accroissement de ces dernières dans l'emploi du temps des enseignants (et ce fait est relevé également par des non-enseignants). A ce sujet, il paraît parfois difficile de savoir ce que recouvrent ces dites tâches "administratives", qui se surajoutent aux activités d'enseignement et de recherche. Il semble que ce vocable serve aussi bien à désigner des activités d'administration de l'université, d'UFR ou de départements, que celles liées à l'organisation des enseignements (il s'agit alors d'une sorte "d'administration pédagogique").

de savoir ce que réalisent réellement les enseignants lorsqu'ils sont face aux étudiants. Qu'on le veuille ou non, la sphère de l'enseignement est vécue par beaucoup comme privative et n'est pas reconnue comme publique, alors que c'est le cas de celle de la recherche.

De ce fait, on ne voit pas pourquoi on rendrait des comptes sur une activité vécue comme privée, même si objectivement elle ne l'est pas. C'est ce qu'exprimait cet interlocuteur, pour le regretter d'ailleurs : "Dans la recherche, on rend public notre travail. Quand on est dans l'enseignement, on est dans la sphère privative, on n'a de comptes à rendre à personne".

Mais cette vision n'est pas seulement une vision d'enseignants : que penser en effet d'un texte ministériel qui demande aux universitaires de s'engager dans l'évaluation de leurs enseignements et de leurs formations, mais qui leur indique que "l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de (leur) enseignement" ne sera destinée qu'à "chaque enseignant" ? Si l'arrêté d'avril 97 précise que la "commission" paritaire dont il propose la création sera chargée de suivre "l'évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée", il n'est pas prévu qu'elle s'occupe d'évaluation des enseignements. Pourrait-on trouver meilleure caution au point de vue énoncé précédemment ?

Ce point de vue, lié à l'imprécision du texte de 1997 sur les procédures à mettre en œuvre, conduit beaucoup à penser, du haut en bas de l'échelle universitaire, que l'évaluation de l'enseignement n'est pas obligatoire.

A titre d'exemple, citons un universitaire qui ne peut être soupçonné d'hostilité à l'égard de ces pratiques pour lesquelles il a manifesté à plusieurs reprises son intérêt, en participant à plusieurs colloques et à un séminaire sur l'évaluation des enseignements ; son université s'est d'ailleurs lancée sous son impulsion dans l'évaluation des formations (et beaucoup plus timidement dans celle des enseignements). C'est donc cette personne qui souligne que les textes officiels sont "très flous" ; comme ils ne précisent pas les règles d'application de la procédure à suivre, c'est la procédure elle-même qui à ses yeux, n'est "pas obligatoire". Il insiste d'ailleurs sur l'importance de "conserver l'esprit de la loi de 1984 sur la liberté de pédagogie des enseignants"³⁰ :

"Liberté des enseignants de réaliser ou non les enquêtes."

"Liberté des enseignants concernés de diffuser ou non les résultats des enquêtes."

"Liberté des enseignants de discuter ou non du résultat des enquêtes avec les étudiants".

D'une façon plus générale, on peut d'ailleurs se demander si la notion de "liberté académique" en matière d'enseignement, sur laquelle insistent souvent des enseignants du supérieur, toute utile qu'elle soit, n'est pas utilisée comme un merveilleux alibi pour ne pas avoir à rendre compte de ce que l'on fait dans ses enseignements. Il faut bien reconnaître que la dite "liberté académique" est souvent interprétée comme la liberté de faire ce que l'on veut dans ses cours, sans avoir à en rendre compte à quiconque.

C'est pourquoi certains recommandent de favoriser tout ce qui permettrait d'amener les enseignants à faire savoir ce qu'ils font en matière d'enseignement, par exemple en leur demandant de mettre sur le web de leur université des documents relatifs à leurs enseignements (objectifs, plans de cours, bibliographie, etc.).

En général, on trouve peu d'informations exposant les pratiques d'évaluation des enseignements et des formations sur les sites des universités.³¹

³⁰ L'article 57 de la loi de 1984 dit ceci : "Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes de tolérance et d'objectivité."

³¹ Plusieurs observatoires ont publié sur leur site des comptes-rendus d'évaluations de formations, beaucoup plus rarement d'évaluations d'enseignements (voir le site de l'OFIP de Lille 1, et l'annexe 2 de ce rapport).

L'université Grenoble 1 a mis en ligne en novembre 2001 un rapport détaillé sur l'évaluation de ses formations, qui présente la particularité de comprendre des données qualitatives provenant des enseignants : cf. [Evaluation des formations UJF - campagne 2000-01](http://www.ujf-grenoble.fr/ujf/fr/formation/cellule-suivi-etudiants/index.phtml) sur le site <http://www.ujf-grenoble.fr/ujf/fr/formation/cellule-suivi-etudiants/index.phtml>

- *Dans les faits l'enseignement est une activité contrainte... et publique*

Si l'on y regarde de près, on pourrait sans doute soutenir une thèse opposée à celle que nous venons d'exposer, ou du moins sensiblement différente (et paradoxalement, pas forcément contradictoire avec celle-ci).

En effet, si l'on peut admettre que les travaux de recherche sont évalués (en tout cas par ceux qui sollicitent un recrutement ou une promotion), est-ce pour autant que la recherche d'un enseignant-chercheur est évaluée ? Il semble que l'on puisse très bien faire sa carrière sans rendre compte de son activité de recherche... Il suffit de ne pas demander de promotion après avoir été recruté.

La recherche est cette activité exceptionnelle dans laquelle l'enseignant-chercheur est libre, libre de s'impliquer ou non - alors qu'il est payé pour la réaliser - et pour laquelle il est également libre d'être évalué ou non. S'il ne publie pas, quelle sanction encoure-t-il ?

Et le ministère est parfaitement conscient de cette situation puisqu'on y estime que, grosso modo, d'un an sur l'autre, 50 % des enseignants "ne font pas de recherche reconnue, c'est à dire validée par des organismes comme le CNRS ou le CNU"³².

Voilà bien une activité qui, si elle est publique dans certains cas, peut être totalement privative³³ (que ce soit quant aux thèmes de recherche, au rythme de production des fruits de la recherche, etc.). Dans la recherche à l'université, l'enseignant-chercheur est libre... de travailler ou non et d'être évalué ou non.

Par contre, avec 192 heures de TD annuels, il est contraint, contraint d'assurer un minimum de service devant un public (auquel se rajoutent, on le sait, de multiples tâches pour la plupart des enseignants) : il ne s'agit donc pas d'une activité aussi privée que cela. S'il n'est pas évalué sur l'activité (noble) qui lui permet de faire progresser sa carrière, pourquoi faudrait-il donc qu'il l'admette sur une activité non reconnue, qui ne lui permet guère de progresser sur le plan du statut et du salaire, et qui peut se révéler en fin de compte beaucoup plus contraignante que la recherche ?...

c) Une méconnaissance de ce qu'est l'évaluation, de ses principes et de ses méthodes

- *Evaluation et contrôle*

Même si cette affirmation peut paraître choquante à première vue, nous dirions volontiers que beaucoup d'enseignants ne savent pas ce que c'est qu'évaluer, en particulier qu'ils confondent l'évaluation et le contrôle, qu'ils n'imaginent pas qu'elle implique le débat et la confrontation (et donc l'expression des points de vue de plusieurs acteurs impliqués dans l'action à évaluer).

C'est une idée voisine qu'exprime cette enseignante ayant étudié les pratiques d'évaluation des enseignants dans plusieurs pays européens : "en France, on ne sait pas ce que c'est que l'évaluation, on ne la connaît pas, la seule chose que l'on connaisse, c'est l'inspection".

La confusion entre évaluation et contrôle n'est pas spécifique aux enseignants : toute l'administration française possède une culture du contrôle bien plus ancienne que celle de l'évaluation.

C'est aussi ce qu'exprimait une jeune chercheuse qui a réalisé une enquête sur les représentations de l'évaluation chez les enseignants de son université : "je pense que ça vient de la culture française qui est plus centrée sur le contrôle. Quand on pose la question "qu'est-ce que l'évaluation ?", les gens disent "ça va me retomber dessus, quelles vont être les conséquences mauvaises ?" Si le but 1^{er} (de l'évaluation de l'enseignement) n'est pas de contrôler et de punir, c'est quelque chose à faire passer. Ils ne pensent pas du tout que ça peut être quelque chose pour faire avancer. Ça, c'est les Français : on ne dit pas "c'est bien", on dit "c'est pas mal". Durant toutes nos études, on nous montre ce qui est mauvais. *Evaluer, si on pense d'abord au négatif, on ne peut pas le faire*"³⁴.

³² Ce qui ne veut pas dire que tous ces enseignants ne font rien pour pendant ce temps là, mais leurs activités "autres" peuvent ne pas être réalisées au service de la communauté universitaire.

³³ Nous savons bien que ce n'est pas toujours le cas, et que cela varie également beaucoup selon les enseignants et les disciplines.

³⁴ C'est nous qui soulignons.

- *Evaluation et notation*

Si, comme nous le pensons, "évaluation" est synonyme de "notation" pour la plupart des enseignants (et certains des responsables du ministère) il devient plus compréhensible qu'ils redoutent ou refusent l'évaluation. L'expression "le risque de l'audimat", souvent entendue dans la bouche d'enseignants pour s'opposer à l'évaluation de l'enseignement renvoie probablement à ce type de problématique.

Une des explications avancées par un des responsables du ministère pour expliquer les résistances à l'évaluation de l'enseignement illustre bien cette confusion : "le corps enseignant refuse la notation". C'est un autre responsable du ministère, lui-même favorable à ces démarches, qui estime que "la grande crainte de l'enseignant, c'est l'idée qu'il va être noté"³⁵.

La plupart des enseignants ont-ils d'ailleurs pour autant une théorie de la notation ? Ce n'est pas sûr. Un de nos interlocuteurs disait que les enseignants "ont une pratique de la notation sans forcément avoir de théorie de la notation" ; et plusieurs ont évoqué devant nous des pratiques de collègues en matière de notation qui leur posaient de sérieux problèmes sur le plan déontologique.

Un observateur du système universitaire formule "l'hypothèse" selon laquelle, à la différence du formateur d'adultes habitué aux pratiques d'évaluation, "l'enseignant n'est jamais sorti de son rôle d'élève : il a passé toute sa vie depuis l'âge de six ans à être noté. Il est resté toute sa vie dans un système de notation, mais n'est jamais passé dans un système d'évaluation".

Cela étant, on peut se demander pourquoi des enseignants hostiles à l'évaluation auraient si peur de la notation : est-ce parce qu'ils savent par expérience (puisqu'ils la pratiquent quotidiennement à l'égard des étudiants) que sa validité pourrait être souvent remise en cause³⁶ ? A moins qu'ils aient de sérieuses raisons de penser qu'ils seraient mal notés... ?

- *Evaluation, enquête, mesure...*

On pourrait sans doute continuer la liste des termes qui ont à voir avec l'évaluation sans pour autant en être synonymes : la mesure, l'enquête...

Il est probable que les distinctions entre ces différentes notions gagneraient à être connues des enseignants eux-mêmes.

d) L'association spontanée de connotations négatives à la notion d'évaluation

Comme le fait remarquer justement une enseignante citée précédemment, "on a trop de représentations négatives de l'évaluation ; l'évaluation, c'est aussi valorisant". Spontanément, cet aspect de l'évaluation paraît très peu envisagé, peut-être parce que dans notre culture, dès que l'on entend parler de jugement de valeur (ce qu'est, par définition même, l'évaluation) on entend "jugement négatif".

Or si l'on reconnaît que l'évaluation est un jugement de valeur, elle peut entraîner la mise en valeur de ce qui est évalué. Comme le notent Altisen, Annichini et Dussauge (2001), "comment donner une valeur à quelque chose (et donc la valoriser)³⁷ si ce n'est en appréciant cette chose, autrement dit en l'évaluant ?"

On peut donc faire valoir aux enseignants que l'évaluation de l'enseignement est un des seuls moyens de valorisation des activités d'enseignement : on ne peut valoriser une chose ou une activité que si on l'a évaluée (... à sa juste valeur).

³⁵ C'est parce que cette confusion est fréquente qu'il nous paraît important de concevoir des dispositifs et des outils d'évaluation qui ne ressemblent pas à des dispositifs ou des outils de notation des enseignants par les étudiants (alors que plusieurs universités procèdent de la sorte, alimentant ainsi les craintes des enseignants).

³⁶ Sur les rapports entre évaluation des enseignements et notation, cf. Ndoye 1997.

³⁷ C'est nous qui rajoutons cette parenthèse.

e) *Une vraie perte de repères de la part de nombreux enseignants, par rapport aux étudiants arrivant à l'université aujourd'hui*

Un des journalistes rencontrés nous a dit ressentir "une immense fragilité des enseignants du supérieur face au 1^{er} cycle, face à l'arrivée des nouveaux publics". Cette fragilité, conséquence de la massification, entraînerait "la fuite de beaucoup de professeurs vers le second et le troisième cycles" et l'abandon du premier aux maîtres de conférences ou aux enseignants les moins expérimentés. Pour cet interlocuteur, "cette fragilité énorme rend peut-être encore plus difficile l'émergence d'un discours sur l'évaluation".

Cette hypothèse nous semble confirmée par de nombreux témoignages et nous renforce dans la conviction suivante, que nous expliciterons plus loin : il est nécessaire de concevoir et de tenir un discours qui permette d'expliquer que l'évaluation de l'enseignement peut être un moyen pour aider les enseignants, face aux difficultés liées à l'arrivée massive de nouveaux publics dont il est difficile de comprendre les comportements ou les manières de travailler³⁸.

f) *Le sentiment que la distinction entre évaluation des enseignements et évaluation des enseignants n'est qu'un leurre*

Même si l'on prend la précaution de dire que l'évaluation de l'enseignement n'est pas l'évaluation des enseignants, peut-être faut-il en fait s'interroger sur le bien-fondé de cette distinction et se demander si en fin de compte, l'évaluation des enseignements ne conduit pas quand même à une évaluation indirecte des enseignants qui assurent l'enseignement. C'est bien ce qu'exprimait cet universitaire à propos de l'évaluation des enseignements : "c'est tabou parce qu'on ne peut pas ne pas entendre que c'est en même temps une évaluation des enseignants".

Cette distinction semble pourtant archi-répandue dans le monde universitaire.

Malgré l'avis de quelques personnes engagées dans l'évaluation des enseignements et des formations, qui pensent que l'on n'a pas intérêt à mélanger ces évaluations et celle des enseignants, peut-être faut-il admettre et faire reconnaître que la distinction entre évaluation des enseignements et évaluation des enseignants, à laquelle sont très attachés un certain nombre d'enseignants et de leurs représentants, n'est en général qu'un discours de langue de bois destiné à rassurer à bon compte les enseignants, mais qu'il s'agit d'un leurre, qui n'est pas si efficace que cela en définitive. Si les enseignants redoutent à ce point que l'évaluation de l'enseignement ne débouche sur une évaluation des enseignants (alors qu'ils semblent moins redouter l'évaluation des formations) c'est bien parce qu'ils perçoivent que la première pose inévitablement la question de l'évaluation des enseignants.

312 - Pas de perception des enjeux

- par le Ministère³⁹

Pour quelques-unes des personnes rencontrées au ministère, les enjeux de l'évaluation des enseignements existent et sont importants, mais pour la plupart des autres, ils semblent relativement faibles et secondaires, sinon très faibles - peut-être plus encore que dans les universités elles-mêmes - : ces personnes estiment que finalement l'université française ne s'en tire pas si mal face aux défis de la massification qui ont été les siens depuis une quinzaine d'années : "d'une certaine façon les universités ont répondu à ça" dit l'un, "je ne suis pas pessimiste parce qu'on n'a pas de mauvais résultats (...) le rôle de l'université est d'assurer une formation de masse... elle prend ceux dont personne ne veut", dit un autre.

³⁸ "Je ne comprends pas qu'ils ne comprennent pas" disent plusieurs enseignants face aux nouveaux étudiants : peut-être que l'évaluation de l'enseignement pourrait les aider à comprendre pourquoi des étudiants ont du mal à comprendre...

³⁹ Quand nous parlons du ministère dans ce rapport, c'est essentiellement de la Direction de l'Enseignement Supérieur qu'il s'agit.

Il faut bien reconnaître qu'en trente ans, les universités ont eu à faire face à plusieurs défis :

- celui de "la massification", en voyant plus que doubler le nombre des étudiants⁴⁰,
- celui d'une évolution de la population accueillie, moins sélectionnée socialement qu' alors, et dont les modes de pensée, les méthodes de travail et d'apprentissage ont évolué, tout comme les normes de comportements⁴¹,
- et celui d'une évolution des contenus et des orientations de ses formations, la place des formations professionnalisantes devenant de plus en plus grande par rapport aux formations académiques.

Peu de services publics ont été confrontés à de telles évolutions de leurs missions et de leurs usagers sur cette période, même si certains ont été obligés d'évoluer énormément eux aussi.

Or le système universitaire n'a pas implosé, mais comme le suggérait ce président d'université, ce fut peut-être au prix de "l'implosion de son système de valeurs".

Quoi qu'il en soit, il ne semble pas y avoir de perception très nette des enjeux de l'évaluation des enseignements par le ministère lui-même, qui juge ne pas avoir à jouer un rôle dans ce domaine. Et de fait, les universités le perçoivent bien... : "ce qui bloque (en matière d'évaluation), c'est qu'on n'a aucun répondant au niveau national" dit un président, qui reflète bien l'avis de ceux qui sont engagés dans les pratiques d'évaluation sur le terrain.

L'observateur extérieur est vraiment frappé d'entendre affirmer par un même interlocuteur que "notre système est très en retard pour l'évaluation", mais que si une université n'a pas obtenu de crédits (qu'elle avait demandés) pour financer des actions d'évaluation des enseignements et des formations, lors de la négociation du contrat quadriennal, c'est "parce que ce n'est pas une priorité, y compris pour les ministres". On lui explique alors "qu'il y a une pluralité d'objectifs, mais que ce n'est pas une opposition de principe".

Un autre peut lui affirmer que "le corps social ne bouge que sous la contrainte" et peu après "je ne suis pas pessimiste, mais c'est pas mûr".

On ne sait plus très bien qui croire, entre ceux qui disent que c'est important et qu'on devrait s'en préoccuper davantage (minoritaires dans ceux que nous avons rencontrés), ceux qui disent que c'est important mais que l'on ne peut rien faire, ceux qui pensent que ce n'est pas essentiel... (et parfois, tous ces discours sont tenus par les mêmes personnes).

On en ressort avec l'impression qu'il n'y a au ministère aucune ligne politique, ni pour l'évaluation des enseignements ni pour les questions d'évaluation dans le supérieur en général !

- par les étudiants

Si des représentants nationaux d'organisations étudiantes disent accorder une réelle importance à l'évaluation des enseignements (en précisant d'ailleurs que "ce n'est pas tant l'évaluation des enseignants qui (les) intéresse, mais la façon dont ils enseignent et le contenu de leurs formations"), on ne constate pas sur le terrain un engagement important des étudiants et de leurs représentants sur ces questions.

Il existe certes des universités où des délégués étudiants sont actifs dans des commissions d'évaluation, mais en règle générale, selon les échos recueillis auprès d'enseignants eux-mêmes, "les étudiants eux-mêmes impulsent peu collectivement, ils restent relativement peu mobilisés... de temps en temps les représentants... Ce n'est pas une de leurs préoccupations".

Pour expliquer ce phénomène, on peut avancer plusieurs hypothèses :

- tous les élus étudiants du terrain ne connaissent pas obligatoirement l'arrêté de 97,

⁴⁰ Des universités ont vu leurs effectifs multipliés par 8...

⁴¹ Qui peuvent être parfois si déconcertantes pour un enseignant qui voit un étudiant répondre sur son téléphone portable en plein cours.

- l'évaluation de l'enseignement n'est pas forcément la priorité pour eux,
 - peu d'étudiants croient à la possibilité de peser sur un système qui leur paraît lourd, et où ils ont du mal à se faire reconnaître,
 - des délégués étudiants ont parfois été découragés, soit parce qu'ils ont estimé qu'il s'agit d'un domaine où les enseignants sont dans leur majorité "psycho-rigides", soit parce qu'après s'être battus pendant un ou deux ans (éventuellement en compagnie d'enseignants convaincus) pour que l'évaluation des enseignements soit mise en place, ils ont constaté que rien ne changeait,
 - et "beaucoup considèrent que les études, c'est un passage obligé, que la vie, c'est après".
- Certains enseignants font remarquer que "la seule façon de motiver les étudiants, c'est quand les enseignants eux-mêmes seront persuadés". Ils ont sûrement raison.

Les représentants d'une des organisations étudiantes nous ont confirmé que l'évaluation des enseignements n'était pas obligatoirement la priorité des élus du terrain, mais que ceux-ci, connaissant la crainte qu'elle suscite chez beaucoup d'enseignants, s'en servaient comme d'un "moyen de négociation"...

- par les enseignants

Nombreux sont certainement les enseignants qui pensent qu'ils pratiquent une évaluation au jour le jour, qu'elle est suffisante pour savoir ce qu'ils ont à faire, à maintenir ou à modifier dans leur pratique d'enseignants et qui ne voient pas ce qu'ils auraient à gagner en s'investissant et en passant du temps dans des dispositifs qui leur apparaissent lourds et consommateurs en temps.

"Enormément n'adhèrent pas parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt, une minorité seulement est opposée, la majorité fait de la résistance passive" dit un vice-président qui exprime bien le point de vue de plusieurs de ses collègues. Nous tenterons dans les pages suivantes de montrer précisément pourquoi "les enseignants ne voient pas l'utilité de l'évaluation instituée".

313 - Quasiment pas de théorie de l'évaluation de l'enseignement adaptée au contexte français

Si une bonne proportion des universités françaises se sont quand même lancées dans l'évaluation des formations et parfois des enseignements, rares sont celles qui l'ont fait en se référant à une théorie ou un modèle explicite et cohérent. En général, elles ont repris l'idée d'utiliser des questionnaires pour interroger les étudiants, et l'ont fait davantage pour évaluer les formations que les enseignements, mais sans toujours avoir intégré ces pratiques dans une conception d'ensemble.

C'est ce qui nous amène à penser qu'à part quelques exceptions, il n'y a quasiment pas de théorie de l'évaluation de l'enseignement en France.⁴²

Notre point de vue rejoint celui d'un des quelques chercheurs qui ont étudié ces pratiques en France et en Europe et dont le diagnostic est le suivant : "il n'y a pas de théorie, pas d'enjeux, très peu d'effets... en France."

Comme conséquences de cette absence de théorie, on peut citer la focalisation de certains sur les outils au détriment de la réflexion préalable sur les démarches, ou encore la médiocrité de certains des outils utilisés dans les établissements d'enseignement supérieur (et ceci n'est pas spécifique à notre pays). On voit ainsi des questionnaires dans lesquels on demande aux étudiants de donner des notes sur 20 à leurs enseignants : ce n'est sans doute pas avec de telles pratiques que l'on fera remonter les informations les plus utiles aux enseignants désireux de s'améliorer ; on a toutes chances au contraire d'alimenter ainsi les oppositions de ceux qui sont réservés par rapport à l'évaluation de leurs enseignements.

⁴² Pourtant, les travaux d'universitaires français sur l'évaluation dans le système éducatif ne manquent pas, mais la plupart de leurs écrits portent sur l'évaluation (ou sur la notation) dans le secondaire. De plus, le langage de certains d'entre eux, chercheurs en sciences de l'éducation, rebute parfois leurs collègues d'autres disciplines.

314 - La non-possession de compétences qu'exigent les démarches d'évaluation (pour la conception ou pour l'exploitation des données)

Si, comme nous le pensons, la plupart des enseignants ne savent pas ce qu'est l'évaluation, il n'est pas très étonnant de constater que les universités manquent souvent des compétences pour concevoir des démarches et des outils en la matière.⁴³

"Rien que pour la méthodologie des enquêtes, il y a des éléments de base qui manquent aux collègues", souligne cet enseignant compétent dans ce domaine.

Il est intéressant d'entendre également ce qu'en disent des chargés de mission à l'évaluation : "ici personne n'est vraiment compétent sur l'évaluation" déclare celui-ci, qui ajoute qu'il ne sait pas comment réaliser des synthèses des bilans ou des réponses aux questionnaires très différents qui lui parviennent de différents enseignants.

Voici ce qu'en dit un autre : "moi je l'ai fait dans les amphis où j'enseignais, j'ai pas su qu'en faire après : j'avais des informations contradictoires, ça ne m'aidait pas à faire des choix"

315 - Des difficultés pratiques et méthodologiques réelles

Il serait parfaitement injuste de ne pas reconnaître les difficultés pratiques et méthodologiques réelles qu'ont à résoudre les enseignants et les universités qui veulent mettre en place l'évaluation des enseignements.

a) Difficultés pratiques

- Les questionnaires-papier

Le recours aux questionnaires-papier distribués et ramassés en fin de cours, de TD ou de TP, permet en général de recueillir plus de réponses que le recours aux questionnaires en ligne sur le site de l'université, mais entraîne un coût plus élevé et pose de vrais problèmes de logistique : qui distribuera les questionnaires ? qui les ramassera ? qui les dépouillera ?

- Les questionnaires en ligne

Le recours à des questionnaires existant sur le site intranet de l'université est moins cher, plus rapide, mais pose des problèmes d'anonymat (que certaines universités semblent avoir résolus) ; et comme il est en général impossible de faire remplir ces questionnaires aux étudiants durant un enseignement car ils n'ont pas d'ordinateur devant eux (sauf s'il s'agit d'un enseignement d'informatique), cela fait baisser le taux de réponses des étudiants. Dans une université, les responsables de ces évaluations comptent demander à des enseignants en informatique d'intégrer cela dans un de leurs TP en leur attribuant une heure de TP en plus. Dans une autre, le problème a été résolu en conduisant les étudiants dans une salle informatique contiguë aux salles de TD, à la fin des enseignements à évaluer.

- La passation des questionnaires

On sait très bien aujourd'hui que si l'on veut obtenir un taux élevé de réponses aux questionnaires remis à des étudiants, il ne faut pas leur demander de les remplir chez eux et de les renvoyer ultérieurement, mais qu'il faut les leur faire remplir sur place, à un moment spécialement dégagé pour cela, à la fin d'un enseignement par exemple. Or il faut parfois convaincre les enseignants pour qu'ils acceptent de dégager du temps sur leurs heures d'enseignement.

- Le choix du moment auquel faire passer ces questionnaires

Faut-il faire passer un questionnaire au milieu d'un enseignement pour pouvoir l'infléchir en fonction des réactions des étudiants, à la fin du 1^{er} semestre pour pouvoir organiser le second semestre en tenant compte des remarques ou suggestions énoncées à l'issue de quelques mois de travail ? ou simplement en fin d'année universitaire, afin que les étudiants puissent exprimer un sentiment global sur les enseignements de l'année ? Dans ce cas, la

⁴³ On pourrait objecter que le CNE existe depuis 1984 (mais il s'appuie précisément sur des non spécialistes de l'évaluation) et que des universitaires se sont investis depuis déjà de nombreuses années dans le développement de l'évaluation. On en trouve ainsi au sein de la Société Française de l'Evaluation, qui a pour président un universitaire, mais cette association se préoccupe prioritairement d'évaluation des politiques publiques.

restitution des informations et décisions tirées de l'analyse des questionnaires sera plus difficile à réaliser car les étudiants seront partis au moment où les questionnaires auront été dépouillés et analysés.

Plusieurs universités ont opté pour une "semaine de l'évaluation" durant laquelle de nombreux enseignements sont évalués ; ceci a l'avantage de sensibiliser en même temps l'ensemble des acteurs de l'université, mais d'autres pensent que cela fait de l'évaluation quelque chose d'extraordinaire alors qu'elle devrait faire partie de la pratique quotidienne des enseignants.

- Le dépouillement des questionnaires

Le dépouillement représente un travail qui peut prendre beaucoup de temps, dès qu'il s'agit d'enseignements destinés à des dizaines ou des centaines d'étudiants, et toutes les universités ne disposent pas encore de logiciels de traitement de questionnaires ni de services pouvant s'en charger. Il s'agit donc là d'une difficulté réelle dans les formations à effectifs importants : dans une université parmi bien d'autres, "beaucoup ont été convaincus, mais vite découragés à cause de la masse de documents à gérer et de l'analyse à faire".

- Le temps

Concevoir un dispositif, des questionnaires, les exploiter, les analyser, organiser des réunions d'échanges à partir de leurs résultats, etc. tout cela prend réellement du temps, que l'on ne peut sous-estimer.

En général, ceux qui travaillent sur ces questions pour l'ensemble de l'université ne peuvent le faire qu'en prenant sur leur temps de recherche et/ou sur leur temps personnel, et leur engagement s'apparente souvent à du bénévolat.

Mais cela signifie également que si l'on veut qu'un dispositif d'évaluation puisse vivre, il faut trouver des moyens pour qu'il ne prenne pas aux enseignants un temps qui leur paraîtrait démesuré, au regard des bénéfices qu'ils pourront en retirer. En témoigne ce point de vue exprimé par une enseignante dont les travaux portent précisément sur des questions d'évaluation du système éducatif : "je n'accepterais pas d'y passer beaucoup plus de temps ; pour moi, c'est un aspect secondaire de mon enseignement, même si ça paraît intéressant d'avoir un retour".

- Le coût

Mettre en place l'évaluation de l'enseignement au sein d'une université coûte de l'argent. Certaines universités ont obtenu des crédits pour cela lors de la négociation de leur contrat quadriennal, mais nous avons déjà indiqué que cela n'a pas toujours été le cas : si l'évaluation de l'enseignement existe alors dans l'université, c'est bien grâce à l'investissement et à la détermination de quelques personnes du terrain qui ne se sentent guère soutenues ni reconnues dans leur action par le ministère.

- Le manque de locaux

Certains de nos interlocuteurs ont évoqué le manque de locaux. Dans certaines universités, il s'agit d'un véritable problème, puisque des enseignants permanents peuvent ne pas disposer de bureau. Il y a des "salles de profs", comme dans le secondaire, mais ce sont des lieux de passage, pas des lieux de travail et encore moins de travail collectif. Cela n'aide guère à se réunir pour discuter de questions pédagogiques ou d'évaluation.

b) Difficultés méthodologiques

- La conception des questionnaires

Beaucoup des questionnaires utilisés en France sont inspirés de questionnaires qui ont été mis au point dans les pays (anglophones ou francophones) qui se sont lancés dans ce type d'évaluation avant nous. Or ces questionnaires peuvent faire l'objet de critiques diverses et il n'est pas certain que ceux qui y ont recours aient toujours conscience de leurs faiblesses. Un seul exemple : dans une université qui fut un des premiers lieux d'expérimentation de l'évaluation des enseignements dans notre pays, on utilise toujours des questionnaires dont la qualité laisse selon nous à désirer, dans lesquels on demande seulement aux étudiants d'exprimer leur satisfaction par une note⁴⁴.

⁴⁴ Nous exposerons au 4^{ème} chapitre pour quelles raisons nous trouvons ce choix discutabile.

- L'analyse des résultats

L'analyse des données fournies par les questionnaires est parfois réalisée avec une rigueur qui laisse songeur. Le recours systématique aux statistiques peut donner en particulier une apparence de scientificité à des pratiques pour le moins bizarres : on peut citer l'utilisation de pourcentages pour rendre compte des réponses de groupes de moins de 15 personnes, la comparaison sur un même tableau, sans mention de la population d'origine, de pourcentages indiquant les réponses d'étudiants dans des enseignements de plus d'une centaine de personnes ou de groupes de 12 étudiants, etc.

- Le travail en groupe

Il pourra paraître curieux d'évoquer ici comme difficulté celle qu'ont bien des enseignants à travailler en groupe, mais cette difficulté est évoquée par des enseignants eux-mêmes : "le debriefing entre enseignants est rare, il consomme beaucoup de temps et nous sommes peu préparés à l'animer", ou encore, "dans les universités, il n'y a pas de lieux d'échanges, tous les enseignants du supérieur n'ont pas cette attitude là (l'attitude d'échanger), ni d'écouter... Ils ont toujours l'impression qu'on va les attaquer... ou leur piquer des heures...".

Qui a assisté ou participé à des réunions de bilan de formations dans lesquelles sont présents des délégués-étudiants sait qu'il n'est pas toujours facile pour eux d'y formuler des critiques sans être aussitôt interrompus par un des enseignants qui se sent mis en cause personnellement. C'est sans doute une des raisons qui ont conduit l'université de Bordeaux 2 à adopter une procédure de discussion très précise, favorisant l'écoute mutuelle, pour les réunions consacrées aux évaluations quadriennales de ses enseignements.

- La validité des résultats

L'évaluation des enseignements pose un autre problème méthodologique. Comme il se pose pour toute évaluation, nous ne faisons ici que le mentionner : l'évaluation d'une réalité donnée réalisée à un moment X n'est pas forcément celle qui sera réalisée à un moment Y.

Ainsi,

- un enseignant peut être mal perçu à la fin d'un enseignement parce qu'il est un peu strict et quelques années après, les étudiants peuvent estimer qu'il leur a beaucoup apporté,

- un enseignant peut être apprécié par les étudiants parce qu'il présente très bien et met de bonnes notes mais le contenu de son enseignement peut laisser à désirer.

Pour faire face à cette difficulté, on peut :

- faire confiance aux capacités de discernement des étudiants (c'est ce à quoi nous invite l'enseignant cité pages 41-42, parag. 317, b) ;

- mettre en place des dispositifs d'évaluation permettant de recueillir l'avis des étudiants après leur sortie de l'université, une fois qu'ils ont démarré une activité professionnelle ; cela se réalise parfois mais est inenvisageable à une grande échelle ;

- plus simplement, cela nous rappelle la nécessité de croiser l'évaluation par les étudiants avec celle de pairs ou d'experts.

316 - La difficulté à imaginer des effets (ou des solutions) qui aient une véritable portée, (aussi bien positive que négative), en particulier sur les enseignants eux-mêmes

Si l'évaluation de l'enseignement n'est pas vraiment prise au sérieux par un certain nombre d'enseignants (et d'étudiants), c'est peut-être aussi parce qu'ils sont convaincus que ses résultats ne changeront pas réellement (ou ne pourront pas changer) le cours des choses, compte tenu de ce qu'ils savent du fonctionnement et des modes de prises de décisions dans le système actuel de l'enseignement supérieur.

Si un enseignant est très apprécié, quel bénéfice en retirera-t-il ?

Et si un enseignant est jugé très mauvais, dans combien de cas lui retirera-t-on un enseignement ? Et si on le fait, qui devra se charger des enseignements dont on l'aura déchargé ? Ses collègues... "Quand on sait qu'il y a des enseignants catastrophiques, on ne peut rien faire" dit un enseignant, et à l'opposé, un autre enseignant lui répond : "Nous tenons à la liberté académique".

Ceci confirme l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur semble un champ soumis certes à de multiples contraintes, mais également dans lequel les enseignants peuvent agir avec une autonomie et une "liberté" qui ressemblent plus à de l'impunité qu'à autre chose.

Si l'on ne parvient pas à imaginer les effets possibles d'une évaluation, il est difficile d'être très motivé pour se lancer dans sa mise en route.

Dans un ordre d'idées voisin, la crainte de ne pouvoir apporter de solutions aux problèmes qui risquent d'être soulevés par les étudiants amène certains enseignants à se montrer réservés quant au lancement d'enquêtes auprès des étudiants : "si nous n'avons pas les moyens (en personnel, en crédits) de répondre aux attentes des étudiants, ce n'est pas la peine de les interroger". Même si elle peut être un alibi, cette prudence mérite d'être considérée attentivement. En matière de management, on sait très bien qu'il est parfois préférable de ne pas mettre en place de dispositifs d'expression (de salariés par exemple) si les dirigeants de l'organisation n'ont pas la volonté (ou pas le pouvoir, ni les moyens) de prendre en compte une part significative des demandes qui auront été exprimées.

Et l'expérience de l'Université Complutense de Madrid (cf. encadré à la fin du chapitre 4) nous montre qu'un des dispositifs les plus intelligents qui puissent exister en la matière, peut se révéler inutile si la volonté politique de prendre en compte les "retours" des évaluations n'existe pas. A Madrid, le fonctionnement pendant cinq ans d'un dispositif d'une très grande envergure, ayant représenté un gros investissement financier dans une université de plus de 100.000 étudiants, n'a débouché sur aucun résultat durable à cause, semble-t-il, de l'absence de volonté des autorités de l'université de se servir des résultats pour promouvoir des changements et des améliorations en matière d'enseignement.

317 - Autres obstacles

a) Un intérêt pour le savoir qui est parfois (souvent ?) plus grand que celui pour les étudiants

Un observateur du milieu universitaire dit percevoir un blocage très fort sur la question de l'évaluation de l'enseignement à cause du rapport au savoir des enseignants-chercheurs et du statut du savoir, pour eux.

Si, en tant qu'enseignant du "supérieur", on se vit principalement comme détenteur *du* savoir, comment pourrait-on accepter d'être évalué par des jeunes - qui se trouvent précisément là où ils sont parce qu'ils sont censés ne pas savoir encore grand chose ?

Cette question du rapport au savoir nous paraît cruciale ; on peut faire l'hypothèse que pour de nombreux universitaires (qui ont accédé à la fonction d'enseignant-chercheur par le savoir qu'ils ont montré et produit, bien plus que par les compétences dont ils ont pu faire preuve en matière d'enseignement), le rapport au savoir (quand ce n'est pas *leur propre* rapport au savoir) est premier, qu'il prime sur le rapport aux étudiants concrets qu'ils ont en face d'eux et sur le rapport aux compétences qu'il s'agit de leur faire acquérir. Et l'on n'observe pas seulement ce phénomène dans les premiers cycles des formations initiales ; ainsi, certains universitaires conduisant des formations d'adultes à visée professionnelle continuent à privilégier la pédagogie expositive traditionnelle et le cours magistral (en avançant souvent l'argument du manque de temps...). Et ceci n'est pas seulement le fait d'enseignants de sciences "dures" ; nous avons pu l'observer chez des enseignants en sciences de l'éducation, qui devraient être conscients plus que d'autres des spécificités des publics d'adultes ayant une expérience professionnelle.

b) Des images négatives des étudiants, chez les enseignants hostiles à l'évaluation de l'enseignement

Quelle image peuvent donc avoir des étudiants les enseignants qui s'opposent au recueil de leur avis pour évaluer les enseignements ?

En 1995, le rapport Lancelot nous indiquait "qu'une grande partie de la commission (qui avait préparé le rapport) pensait qu'à l'université, l'évaluation ne devrait commencer qu'au niveau du second cycle où les étudiants font preuve d'une plus grande maturité qu'en premier

cycle". Un tel point de vue dénote un réel manque de confiance dans les capacités de jugement des étudiants et renvoie à une image dévalorisée de ceux-ci.

C'est comme si les enseignants croyaient que, *dans leur ensemble*, les étudiants étaient incapables de discernement.

Le témoignage suivant, formulé par un enseignant qui pratique l'évaluation depuis 5 ans et qui écrit que cette évaluation lui "permet d'évoluer et le conforte dans certains choix pédagogiques", nous paraît une réponse intéressante : "Il semble que les universitaires soient très rétifs vis à vis de toute remise en cause par des étudiants, qu'ils pensent incapables d'apprécier un enseignant exigeant mais compétent ou de remettre en cause un démagogue non compétent... Et là, je parle d'expérience, ils ont franchement tort : le nombre permet de tempérer les effets d'humeur !"

Heureusement, ce point de vue est partagé par d'autres universitaires, comme celle-ci qui faisait remarquer que les étudiants évaluent déjà avec leurs pieds : "Je n'ai jamais vu les étudiants se tromper sur un enseignant... un enseignant peut tromper les étudiants une année, pas plus !"

c) Le changement de personnes "pilotes" ou "motrices"

Le départ ou le changement de personnes qui s'étaient fortement investies dans l'évaluation des enseignements ou des formations au sein de leur université (présidents, vice-présidents, ou chargés de mission à l'évaluation) est un obstacle au développement de ces pratiques lorsque leurs successeurs ne poursuivent pas avec la même détermination.

d) L'absence d'échanges entre universités voisines sur ces questions

Trois universités d'une même ville peuvent développer des pratiques intéressantes, mais n'auront aucun échange et chacune réinventera tout dans son coin.

e) Le refus d'entrer dans une logique consumériste et commerciale (qui se manifeste par le "refus de l'audimat")

Cet argument est souvent invoqué par des enseignants, défenseurs de principes hautement estimables. Pourtant, ne s'agit-il là que de la volonté de préserver une formation scientifique de qualité ? La sollicitation de l'avis des étudiants n'amènerait-elle pas aussi ces enseignants à devoir tenir davantage compte de leurs attentes et/ou de leurs besoins ? Et ce sont des enseignants qui font remarquer que "les plus virulents dans la critique (du système actuel) sont parfois ceux qui refusent toute tentative visant à contrer les défaillances énoncées" (Bagot, 1998).

f) L'évaluation de l'enseignement, un révélateur

En fait, l'évaluation de l'enseignement est un bon moyen de faire apparaître des problèmes ; si l'on souhaite les identifier et s'y attaquer cela est bien, mais c'est toute la question...

Si elle est parfois rejetée, c'est peut-être précisément parce qu'elle va servir de révélateur de pratiques que certains n'ont pas intérêt à voir révélées au grand jour. A l'inverse, elle sera utilisée par ceux qui voudront s'en servir comme d'un moyen de résolution de problèmes (la première étape étant l'identification de ces problèmes).

32 - OBSTACLES LIES A LA NON-RECONNAISSANCE DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT A L'UNIVERSITE

321 - Des missions pas forcément claires pour tous les enseignants

a) La question des missions des universités et celles des enseignants universitaires apparaît en définitive essentielle

- Une multiplicité de missions.

Il existe bien sûr toute une tradition (pas seulement française d'ailleurs) pour expliquer le primat de la recherche sur l'enseignement à l'Université, mais le texte de la loi de 1984 sur

l'enseignement supérieur et celui du décret de juin 84 sur le statut des enseignants-chercheurs n'aident pas forcément à clarifier les choses.

En effet, l'article 4 de la loi, qui énonce "les missions du service public de l'enseignement supérieur ne fixe aucune priorité entre ces missions, même s'il commence par "la formation initiale et continue" avant de parler de "la recherche scientifique et technologique", de "la valorisation de ses résultats", puis de "la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique" et enfin de "la coopération internationale"⁴⁵.

Si l'on admet le postulat selon lequel, lorsqu'il y a plusieurs missions (ou objectifs) fixés à des acteurs donnés, sans priorités entre elles, ce sont les acteurs qui choisissent en définitive les priorités, ils le feront le plus souvent en fonction des normes existant dans le groupe social dans lequel ils veulent s'intégrer. Cela revient à dire que les enseignants sont libres dans la pratique de privilégier la recherche à l'enseignement (et c'est bien ce qui se passe, en tout cas s'ils veulent faire carrière).

- La mission d'accueillir le plus grand nombre ?

Nombreuses ont été les personnes que nous avons rencontrées qui se sont plaintes de l'absence de sélection à l'université et de la chance qu'avaient les grandes écoles de recevoir des étudiants sélectionnés.

Même si elle le regrette, car elle se bat pour la prise en compte de la pédagogie à l'université, cette enseignante disait : "dans l'université, c'est normal qu'il n'y ait pas de souci de la qualité de l'enseignement parce que ce n'est pas la mission qu'on donne à l'université. Rien n'est fait dans la carrière des enseignants et dans la structure des universités pour que ce soit fait. Où s'est développée l'évaluation de l'enseignement ? Dans des pays où il y a une forte concurrence, où il y a un palmarès, où on fait payer les étudiants et où la qualité pédagogique est aussi importante que la qualité de la recherche. (...) En France nous accueillons tout le monde".

Même son de cloche au ministère : "le rôle de l'université, c'est d'assurer une formation de masse : on prend ceux dont personne ne veut (...) les universités américaines sont sur concours".

L'obligation d'accueillir "tout le monde" et l'absence de sélection à l'Université seraient donc des raisons déterminantes du faible développement des pratiques d'évaluation des enseignements.⁴⁶

Mais certains insistent sur la responsabilité de l'ensemble de la société dans la définition des missions de l'Université : "il n'y a pas d'attentes sociales par rapport à l'université ; on ne sait pas ce qu'on attend de l'université. S'il n'y a pas d'attentes sociales, on ne peut pas définir de référentiel à partir duquel évaluer (...) Le jour où les Français feront pression, alors il pourra y avoir de l'évaluation". Ce point de vue, exprimé par un de nos interlocuteurs au ministère, nous paraît être une façon élégante de remettre l'évaluation de la pratique pédagogique des enseignants aux calendes grecques...

⁴⁵ Son article 1 précise que "le service public de l'enseignement supérieur comprend l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels".

L'article 2 indique que ce service public "contribue" :

- "au développement de la recherche", dont on indique qu'elle est le "support nécessaire des formations dispensées" : la recherche apparaît donc comme un moyen nécessaire des formations : celles-ci seraient donc premières, mais cet article ne nomme pas la formation des étudiants dans les "contributions" de ce service public d'enseignement supérieur.
- "à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent",
- "à la croissance régionale et nationale..., à l'essor économique et à la réalisation de la politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible",
- "à la réduction des inégalités..."

Pas plus dans cet article 2 que dans l'article 4, qui énonce les missions du service public de l'enseignement supérieur, il n'est fait référence à l'acquisition de compétences.

⁴⁶ De tels points de vue paraissent être le signe d'une certaine méconnaissance de ce qui se passe à l'étranger, car les taux d'échec dans les premières années à l'université sont également élevés dans des pays qui pratiquent la sélection à l'entrée de l'université.

Il est vrai pourtant que la demande sociale en matière d'évaluation dans les universités est finalement assez faible en France (aux USA, les étudiants de Harvard ont publié dès 1924 ce qui doit être le premier "guide" des cours évalués). Une des raisons est sans doute la présence des grandes écoles dans l'enseignement supérieur français : on peut formuler l'hypothèse que certaines revendications en matière de qualité de l'enseignement se manifesteraient davantage dans les universités si les grandes écoles n'existaient pas et que les couches les plus exigeantes de la population y trouvent une relative satisfaction de leurs exigences.

b) Deux missions annoncées comme complémentaires, qui sont en fait vécues comme contradictoires dans la vie de travail quotidienne

Même si, dans les faits, les universitaires vivent dans un univers professionnel où ils exercent trois types d'activités en concurrence (recherche, enseignement et administration), ils sont imprégnés d'une culture qui donne la primauté à la recherche dans les représentations collectives (c'est l'activité "noble"), dans la vie quotidienne, mais aussi dans les recrutements et les promotions.

Dans les faits, on assiste donc à une dévalorisation des activités d'enseignement (incluant celle des activités pédagogiques et d'évaluation de l'enseignement) qui ne favorise pas l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Le problème se pose de façon cruciale pour les nouvelles générations d'enseignants.

Dans plusieurs universités, on entend des témoignages comme le suivant : "Nous, on a des équipes très performantes en recherche qui se foutent complètement de l'enseignement" (un vice-président).

Un vice-président nous a rapporté que le CIES de sa ville adoptait lui aussi des comportements qui indiquaient que les critères d'ordre pédagogique passaient après les critères de recherche. Son université avait décidé d'ouvrir une nouvelle faculté sur un nouveau site ; elle a donc demandé au CIES local des moniteurs pour encadrer les étudiants de 1^{er} cycle, mais compte tenu des instructions du ministère, paraît-il, le CIES a exigé de l'université qu'elle accueille plus d'étudiants en école doctorale si elle voulait bénéficier de moniteurs du CIES pour le 1^{er} cycle.

Un certain nombre d'enseignants pensent que ceux qui s'intéressent à la pédagogie sont mauvais sur le plan scientifique ou sur le plan de la recherche. Une autre façon de le dire, c'est dire que s'engager dans l'enseignement, c'est dévaluer son statut de chercheur. "Ceux qui sont investis dans l'enseignement et qui sont crédités sont ceux qui gèrent à la fois recherche et enseignement, (même si) une forte proportion regrette que l'enseignement ne soit pas mieux considéré dans la carrière" (une enseignante qui a essayé de développer l'évaluation de l'enseignement dans son université).

Au cours de nos rencontres en vue de la rédaction de ce rapport, nous n'avons entendu à aucun moment émettre l'hypothèse de réduire les activités de recherche pour que les enseignants puissent mieux se consacrer à leurs activités d'enseignants ; cela semblerait une incongruité que d'émettre une telle hypothèse.

c) Une interrogation fondamentale de certains enseignants sur le sens même de leur mission
Écoutons ce que disent à ce sujet deux enseignants :

- "Pour évaluer mon enseignement, je serais intéressé de savoir ce qu'on me demande de faire (...) de nos jours, on sait un peu moins ce que signifient les diplômes généraux. Par exemple ça veut dire quoi, un licencié en droit ? (...) En droit, nous ne savons plus ce que nous voulons fabriquer, ni comment le fabriquer".

- " De quoi parle-t-on quand on parle d'enseignement ? (...) Je veux bien être évalué sur quelque chose dont on m'a donné les objectifs".

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce ne sont pas de jeunes enseignants qui ont formulé ce qui précède, mais des enseignants chevronnés et reconnus ; il nous semble qu'ils

expriment des interrogations fondamentales sur le sens même des missions des enseignants d'universités aujourd'hui.

Les enseignants ont-ils des lieux pour échanger sur de telles questions ?⁴⁷

322 - Le fait que la recherche soit le critère essentiel et parfois quasi-exclusif pour le recrutement, les promotions et le développement de la carrière des enseignants-chercheurs

L'absence de reconnaissance institutionnelle des activités d'enseignement en général, de l'investissement dans l'amélioration de la pédagogie et dans les activités d'évaluation en particulier est un obstacle essentiel à l'implication des enseignants dans l'évaluation de l'enseignement.

a) En premier lieu, si des enseignants s'investissent dans l'enseignement et son évaluation, ils n'en retireront aucun bénéfice sur le plan de leur carrière

La satisfaction du travail bien fait est une motivation qui suffit à certains, mais pas à tous.

- "Ils sont très attachés à leur statut d'enseignants-chercheurs et sont évalués sur la recherche. Si l'évaluation de leur enseignement est bonne, ça ne sert à rien" (un journaliste).

- "L'enseignant de base *n'a aucun intérêt à faire de l'évaluation*" (une enseignante spécialiste de l'évaluation).

b) En plus, un investissement dans ce type d'action peut même se révéler nuisible pour la carrière

• La situation aujourd'hui pour les enseignants en poste

- "On est dans un contexte où l'enseignant n'a *aucun intérêt* à faire de l'enseignement de qualité : ça ne peut que lui nuire dans sa carrière. Il n'a pas intérêt à y accorder du temps, c'est autant d'heures de recherche en moins" (un jeune enseignant).

- "Mon expérience m'a montré que faire plus que le strict minimum dans les 2 autres domaines que la recherche (administratif et enseignement) est inutile pour la carrière, le salaire, et aussi pour ma conscience quand tombe le verdict du CNU" (un MCU).

- "Au fond, pourquoi chercher à améliorer son enseignement ? Les enseignants ne sont évalués qu'au moment où ils postulent à un poste de Professeur, et à ce moment-là, seuls comptent le travail de recherche effectué (les publiés !) et/ou les diverses implications dans la vie de l'université. En d'autres termes, l'enseignement n'est finalement qu'un gagne-pain sans reconnaissance extérieure (hors le plaisir que l'on peut y prendre, qui relève de la sphère privée), celle-ci ne s'obtenant que par des voies parallèles (recherche, responsabilités administratives, relations publiques, autres)." Et cette enseignante de poursuivre la logique de son raisonnement : "un progrès certain serait que l'évaluation des enseignements entraîne celle systématique et obligatoire des enseignants, ce qui revaloriserait le métier d'enseigner."

- "On a l'air ridicule si, comme moi, on prépare bien ses cours, s'investit dans la coordination de maquettes, cours et filières, écrit des polys, etc. plutôt que de négliger complètement les étudiants et leurs besoins. Car ce sont les critères de recherche qui comptent pour le passage en catégorie Prof" écrit cette enseignante qui dit aimer enseigner et faire de la recherche.

- Une analyse de la situation proche de celles exposées précédemment conduit un autre enseignant à une conclusion différente, assez inquiétante pour la qualité de l'enseignement : "je n'ai pas de temps à consacrer en plus à l'enseignement tant que la partie enseignement ne sera pas jugée pour notre travail de MCU. *L'expérience actuelle m'a démontré qu'il nous fallait passer un temps minimum à bâcler nos 192 h.*"⁴⁸

⁴⁷ A notre connaissance, une seule université (Bordeaux 2) a mis en place un dispositif d'évaluation permettant aux enseignants d'échanger explicitement et systématiquement sur les finalités de leurs enseignements, donc de débattre de questions de fond proches de celles que nous venons de relever.

⁴⁸ C'est nous qui soulignons.

De telles expressions montrent à quel point une reconnaissance réelle des activités d'enseignement dans la carrière des enseignants du supérieur est urgente. En effet, devant une charge de travail qu'ils estiment trop lourde, les enseignants demandent à faire moins d'enseignement, parce qu'il leur semblerait inimaginable qu'on touche à la part attribuée à la recherche. Au fond, dans bien des cas, l'enseignement est cette activité qu'il faut bien assurer pour pouvoir faire de la recherche, mais c'est aussi celle qui les empêche de faire de la recherche comme ils le voudraient.

- Les pratiques de recrutement et de promotion (le rôle des commissions de spécialistes et de la plupart des sections du CNU)

Quelle est la situation aujourd'hui ?

"Les gens qui sont dans les commissions de spécialistes ou au CNU sont des gens pour qui ça ne compte pas, comment voulez-vous que du jour au lendemain ça compte ?" déclare cette universitaire qui a siégé 4 ans dans une section du CNU et y a vu rejeter des dossiers de MCU qui avaient indiqué leur intérêt pour la chose pédagogique⁴⁹.

"Dans notre discipline, ça vous coule d'annoncer au CNU que vous vous intéressez à la pédagogie" (un président).

Un vice-président nous a cité le cas de moniteurs qui n'ont pas été recrutés parce qu'ils s'étaient trop investis dans la pédagogie.

Dans certaines disciplines, il y a trop de candidats pour le nombre de postes offerts : la recherche sert à les départager ; dans d'autres, il n'y a pas assez de candidats : on prend ceux qui se présentent, même si la pédagogie n'est pas leur préoccupation...

Par ailleurs, la suppression des deux classes chez les MCU fait que ceux-ci avancent à l'ancienneté...

Des enseignants estiment que la question de l'enseignement est très présente dans les commissions de spécialistes ; d'autres leur répondent que cela peut être vrai formellement, mais qu'en dernière instance, ce sont toujours les publications qui l'emportent. La recherche reste toujours le critère dominant quand elle n'est pas le critère exclusif.

Même s'il existe des différences entre les critères utilisés dans les différentes sections du CNU et si quelques-unes en prennent un peu en compte les activités d'enseignement, il semble y avoir un accord très général sur le fait que "la qualification au CNU se fait sur un dossier de recherche" (un enseignant) ; "la pratique montre que le CNU, même réformé, sous-estime très durablement l'activité pédagogique" (un enseignant connaissant bien le fonctionnement de toutes les institutions de l'enseignement supérieur).

Cela, de multiples rapports l'ont dit, qu'ils aient été produits par des universitaires ou des hommes politiques de tous bords ; l'annonce d'une réforme du statut des enseignants du supérieur apportera-t-elle une réponse adaptée ?

Il semble temps en tout cas que le ministère prenne davantage ses responsabilités sur ces questions.

C'est au ministère que nous avons entendu formuler l'observation suivante :

"Il n'est pas rare de voir qu'une UFR a besoin d'enseignants de 1^{er} cycle ; la commission de spécialistes va recruter un MCU hyper pointu dans un champ disciplinaire très étroit, très bon chercheur et enseignant nul... Et on envoie comme ça dans les universités un enseignant déplorable parce qu'il n'y a pas de lien entre les besoins de la formation et le recrutement".

Combien de temps formulera-t-on de tels constats, sans agir véritablement pour que les choses évoluent ?

En même temps, certains universitaires font remarquer que "les gens dans les commissions de spécialistes, c'est nous qui les élisons... Si on le voulait, on élirait des gens qui feraient

⁴⁹ Un MCU candidat au poste de professeur avait ainsi indiqué qu'il avait été "directeur d'études à l'IUFM" ; son dossier a été rejeté lors d'une demande de promotion pour le motif qu'il "s'occupait de didactique".

profession de foi" (de vouloir prendre en compte les aspects pédagogiques). D'autres parlent "d'une sorte d'hypocrisie dans le monde enseignant, où presque tout le monde dit que ce n'est pas bien que la carrière ne soit évaluée que sur la recherche et où ceux qui sont là pour juger de la carrière sont pour les 2/3 élus par les enseignants..."

323 - Les conséquences de cette situation sont très inquiétantes pour l'avenir dans les universités françaises, si l'on observe les contraintes et les réactions de jeunes enseignants-chercheurs

- Un point de vue comme le suivant peut paraître caricatural, il reflète pourtant l'avis de beaucoup d'enseignants et des représentants des étudiants : "un enseignant peut faire n'importe quoi, y compris dans ses cours, il pourra le faire sans être inquiété", "ça n'aura aucune incidence sur sa carrière".

Cela n'est guère encourageant pour ceux qui estiment que leur mission d'enseignement est importante. Et accessoirement, cela ne favorise guère le développement des préoccupations pédagogiques au rang desquelles figure l'évaluation de l'enseignement.

- Voici ce qu'écrivent de jeunes enseignants-chercheurs titularisés, interrogés par leur université sur l'évaluation de leurs enseignements :

- "Pour une 1^{ère} année, il est quasi impossible de concilier enseignement et recherche sans travailler 50 h par semaine. 192 h équivalent TD sont suffisantes pour étouffer un jeune enseignant-chercheur et l'empêcher d'exercer un travail de recherche décent."⁵⁰

- "Le système fonctionne grâce à la "bonne volonté" de quelques personnes qui acceptent de faire beaucoup d'heures sup. et de "sacrifier" leurs travaux de recherche. C'est dommage car après deux ans, je suis déjà un peu "aigri" et ma motivation pour l'enseignement est déjà un peu tombée".

- "Les tâches d'enseignement, de recherche et d'administration sont incompatibles à l'heure actuelle. J'ai été embauché comme enseignant-chercheur, je refuse que la part de recherche sur laquelle on est évalué soit bafouée à ce point. Il faut évaluer correctement le travail des enseignants-chercheurs et prendre en compte leur recherche. J'en suis à un point de saturation tel que mon souhait est de fuir l'enseignement".

- "La charge d'enseignement est beaucoup trop lourde. Comment faire un travail de recherche, coordonner l'enseignement et innover avec tant d'heures devant les étudiants ?"

S'il y a à choisir, la plupart choisissent la recherche parce que c'est elle qui leur permettra de progresser et leur apportera la reconnaissance de leurs pairs (ce qui est essentiel dans une institution où la seule reconnaissance valable est celle des pairs).

Une minorité fait l'autre choix mais le regrette en même temps : un responsable de filière : "il est dommage qu'il faille presque sacrifier une de mes missions d'enseignant-chercheur pour mener à bien l'enseignement et surtout son administration".

- Que pensent des enseignants plus anciens de la situation des jeunes enseignants ?

Plusieurs dénoncent les contraintes pesant en la matière sur les jeunes enseignants :

- "Un jeune qui rentre dans la structure, quand on voit le rythme auquel il faut publier, il se dit " Si je m'investis trop dans l'enseignement, ça va se faire au détriment de ma carrière" (un vice-président).

- "Il y a de jeunes chercheurs qui intègrent complètement l'idée que le modèle gagnant pour la gestion de la carrière est la recherche. La question fondamentale, c'est : est-ce que la pédagogie a vraiment droit de cité à l'université ?"⁵¹ (un président).

- "On n'a pas l'impression que les jeunes recrutés vont s'investir dans l'enseignement. On les met sur tous les fronts négligés par les profs de rang A et ça, ils en ont marre. (...) Les

⁵⁰ C'est nous qui soulignons, dans ce témoignage comme dans les suivants.

⁵¹ Cf. à ce sujet Fave-Bonnet, 1996.

jeunes MCU enseignent là où les plus âgés ne veulent pas enseigner (1^{er} cycle, vulgarisation, et méthodologie)" (une enseignante).

- "Compte tenu du discours des labos, il n'y a pas de raison que ça évolue chez les jeunes" (un enseignant).

- "Il y aurait sans doute quelque chose à faire chez les jeunes. Les jeunes moniteurs, on a l'impression qu'ils vivent leurs activités pédagogiques comme un poids à traîner". (une enseignante)

Nous avons posé à plusieurs de nos interlocuteurs la question de savoir si les jeunes enseignants leur paraissent plus sensibles aux questions d'évaluation des enseignements et de pédagogie que leurs aînés ; les réponses ne sont pas homogènes, mais tous sont d'accord pour dire que la façon dont fonctionne la machine universitaire aujourd'hui ne favorise pas un investissement des jeunes enseignants-chercheurs dans les activités d'enseignement et d'évaluation. C'est pourquoi il nous semble qu'il y a urgence, si l'on veut qu'ils se préoccupent effectivement de la qualité de leurs enseignements et de leur évaluation.

L'enjeu est de taille quand on sait le nombre d'enseignants qui vont devoir être recrutés dans les années à venir.

33 - AUTRES OBSTACLES, LIES A LA CULTURE UNIVERSITAIRE FRANCAISE

331 - Le poids des disciplines

Si l'on admet que l'évaluation se développe plus facilement quand on est dans une logique de projets et d'objectifs et si l'on observe qu'un très grand nombre d'enseignants sont dans une logique de contenus et de disciplines, qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'est un objectif (au sens où ce terme est défini dans l'approche de la pédagogie par les objectifs), à quoi cela sert, en quoi c'est utile dans une perspective de formation, on comprend mieux les difficultés qu'éprouve la communauté universitaire à s'imprégner d'une culture de l'évaluation.

De plus, dans plusieurs disciplines (les disciplines générales), la formulation d'objectifs est un exercice réellement difficile pour les enseignements de base.

C'est peut-être aussi le poids des disciplines qui fait que beaucoup d'universitaires pensent en termes de niveaux plus que d'objectifs et de compétences ; et cette conception est partagée au ministère, où beaucoup semblent penser que les commissions ou sections composées principalement de spécialistes de disciplines sont compétentes pour évaluer la compétence des enseignants.

Dans les commissions de spécialistes comme dans la plupart des sections du CNU (qui, les unes comme les autres, sont disciplinaires et privilégient les contenus ou la recherche à la pédagogie), il n'existe pas de contre pouvoirs aux spécialistes des disciplines.

Sur le terrain même, c'est en général dans les UFR ou facultés où l'on arrive à penser davantage par objectifs (en chimie, physique ou médecine par exemple) que s'est le plus développée l'évaluation de l'enseignement alors qu'elle s'est moins développée dans d'autres disciplines (comme le droit, les lettres ou parfois les maths) où les enseignants pensent sans doute davantage par niveaux.

332 - Le statut des enseignants-chercheurs français

a) Le poids des statuts entre enseignants eux-mêmes

Quand on sait que des recours devant le Conseil Constitutionnel ont été déposés par de nombreux sénateurs et députés pour demander l'annulation des articles de la loi de 84 qui prévoyaient que les représentants des Professeurs et des MCU dans les conseils de

l'université soient élus par un collège unique d'enseignants, quand on sait que le Conseil Constitutionnel a estimé que "l'indépendance des professeurs serait menacée à divers points de vue par le système ainsi institué" et que celle "des enseignants-chercheurs autres que les professeurs" (...) "risquerait elle-même" (...) "d'être mise en cause dans le cadre d'un collège unique", quand on sait que l'alinéa de l'article de la loi de 84 qui prévoyait l'instauration de ce collège unique fut déclaré non conforme à la constitution, on se dit que les statuts et la différence des statuts à l'université, cela représente quelque chose ...et que les professeurs d'universités jouissent de sérieux appuis dans la classe politique pour leur permettre de préserver leurs privilèges !

Le poids des statuts dans la fonction publique en général, chez les enseignants en particulier (et ceux du supérieur a fortiori) est tel dans notre pays qu'on peut se demander quel est le pouvoir d'intervention d'un maître de conférences directeur d'une formation ou même d'une UFR face à un professeur d'université qui refuse de travailler en équipe ou d'évaluer ses enseignements. Certains enseignants parlent de "l'omerta" qui entoure "le professeur et le directeur de thèses", qui ne favorise pas "l'expression de tous les acteurs" qu'exigerait une véritable évaluation.

b) Un statut d'exception dans le droit français

L'article de la loi de 1984 sur la "pleine indépendance" et "l'entière liberté d'expression" des enseignants et des chercheurs a été cité précédemment (page 32).

- Quand on sait que parmi les "principes fondamentaux reconnus par les lois de la république" auxquels se réfère le Conseil Constitutionnel pour prendre ses décisions, "l'indépendance des professeurs d'universités" est citée au même titre que "la liberté d'association, la liberté individuelle et la liberté de conscience"⁵²,

- Quand on sait que le 28-07-1993, le Conseil Constitutionnel a déclaré "la loi relative aux établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel" "contraire à la Constitution", en se référant notamment à l'article 11 de la déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, et qu'un des motifs invoqués est que "le législateur (...) n'a pas assorti de garanties légales les principes de caractère constitutionnel que constituent la liberté et l'indépendance des enseignants-chercheurs",

... on se dit que les professeurs d'universités sont bien reconnus par les lois de la république comme une caste à part, que plus généralement les enseignants-chercheurs sont bien le seul corps de la fonction publique à jouir d'une telle "protection" et que cela peut conduire effectivement certains d'entre eux à penser qu'ils sont au-dessus des lois.

Il n'est pas sûr que la plupart des enseignants-chercheurs soient au courant du détail de ces décisions et de ces "garanties constitutionnelles", mais il est certain qu'au ministère même, leur connaissance est évoquée pour justifier ce qui s'apparente à une inaction face à la non application des articles 23 et 24 de l'arrêté de 1997 par beaucoup d'universités. On y entend déclarer : "le statut de l'enseignant est tellement protégé que ça retarde l'évaluation des enseignements". "L'enseignant, comme il est indépendant constitutionnellement, il ne veut pas évaluer" (...) "qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse s'ils ne le font pas ?"

Il resterait néanmoins à expliquer pourquoi des fonctionnaires jouissant d'un statut si protégé, dont certains font appel à l'article 11 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen sur "la libre communication des pensées et des opinions" semblent ignorer son article 15 qui stipule que "la société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration"...

c) Une interprétation extensive des droits conférés par ce statut, qui va de pair avec une interprétation restrictive des devoirs (énoncés dans la loi)

Est-ce à cause du statut privilégié qui leur est reconnu par les lois de la république, en tout cas, un certain nombre d'enseignants-chercheurs français se vivent et se pensent "au-dessus" :

- au-dessus des étudiants d'abord,

⁵² Site du Conseil Constitutionnel <http://www.conseil-constitutionnel.fr/missions/competen.htm>

- et au dessus des lois ou au moins des règles.

Ce sont des enseignants qui font cette analyse : "l'enseignant-chercheur moyen (y compris celui acceptant des responsabilités pédagogiques) est quelqu'un qui en permanence se pense le mieux à même d'apprécier ce que doivent être les règles du jeu et éventuellement de les changer" dit un vice-président, à propos de règles d'examens et de la façon dont certains enseignants les changent de leur propre initiative alors qu'elles ont été définies en commun.

C'est un président, effaré par la façon dont certains enseignants peuvent modifier ces règles du jeu après les avoir définies et annoncées aux étudiants, qui parle carrément du "sentiment de toute puissance" de ces enseignants.

Et ce sont des journalistes qui estiment que "par son statut, l'enseignant-chercheur est au-dessus des lois" ou que "nous sommes quand même dans un pays où les enseignants n'appliquent pas la loi".

333 : Une expression de "la logique de l'honneur" propre à la société française en particulier et aux sociétés "d'ordres" ou de castes en général

Un candide pourrait se demander pourquoi les enseignants français du supérieur ont si peur d'être évalués sur une de leurs missions essentielles, alors qu'il s'agit d'une pratique courante pour de très nombreux salariés en France⁵³.

Si on compare leurs réactions à celles d'universitaires d'autres pays, il est assez clair qu'elles sont une belle illustration de "la logique de l'honneur" propre selon Ph. d'Iribarne (1989) aux sociétés d'ordres et à la société française en particulier⁵⁴.

En 1983 déjà, J.L. Beauvois, lui-même universitaire, décrivait la structure universitaire comme une "structure en castes de privilèges" et formulait les remarques suivantes quant à la façon dont y étaient exercées les fonctions de contrôle ou d'évaluation :

"- d'abord, il faut remarquer que les objectifs du travail collectif universitaire sont assez soigneusement maintenus dans une abstraction de très bon aloi, rendant ce travail collectif à peu près inévaluable." (...)

"- ensuite, on constatera que l'universitaire se trouve dans cette position très particulière pour un salarié, qui est de contrôler lui-même et seul l'issue de son travail."

Et Beauvois précisait qu'il ne pensait pas "que l'on ait quelque intérêt à considérer cette structure comme "hiérarchique", mais que l'on aurait "avantage à voir là une structure en castes, les corps A, B, et C (...) correspondant (...) à trois états plus ou moins dignes de respect de l'individu, le passage de l'un à l'autre n'étant pas lié au succès dans le travail collectif, mais à un rite et, autant le dire puisque c'est vrai, à l'acceptation de modèles de comportements plus culturels que professionnels. Peu régulés par des critères de performance, les modèles de comportements, sinon d'existence, sont en effet très puissants dans de telles structures en castes."⁵⁵

Si bien des choses ont changé à l'Université depuis 1983 (y compris le nombre de corps...), les lignes qui précèdent ont-elles perdu toute actualité ?

En fait, l'évaluation de l'enseignement heurte de front la logique de l'honneur et le fonctionnement d'une "structure en castes" puisque des membres des "castes inférieures" sont invités à donner leur "appréciation" sur certains des comportements de membres des castes "supérieures".

⁵³ En Suisse comme en Belgique, des collègues évoquent à ce sujet le poids de la culture latine dans laquelle "le prestige du professeur d'université, comme intellectuel libre et au dessus du lot, est sans doute plus fort qu'ailleurs".

⁵⁴ Dans ces sociétés, chacun agit en fonction des droits et des devoirs qu'il estime être ceux du groupe auquel il appartient, eux-mêmes fonction du "rang", de "l'état" (plus ou moins noble) de ce groupe par rapport à d'autres. Cette "logique de l'honneur, (qui insiste sur les devoirs, fixés par la coutume, par lesquels le groupe auquel on appartient se distingue)" s'oppose à une "logique de la vertu (qui incite à respecter les lois qui s'appliquent à tous)" (d'Iribarne P. 1989).

⁵⁵ *Structures organisationnelles : hiérarchie et autogestion*, Revue Connexions n° 39, 1983.

Et dans un tel univers, comment ne pas comprendre, même si on doit le regretter, qu'il faille du temps pour que les mentalités évoluent et qu'il soit admis que les membres de castes supérieures (les enseignants) puissent être évalués avec le concours de ceux des castes inférieures (les étudiants)⁵⁶ ? Le cas échéant, on invoquera le Conseil Constitutionnel...

334 - L'impact symbolique de la titularisation

Si l'on compare les réactions de nombreux enseignants du secteur public face à l'idée d'une évaluation de leurs enseignements et celles que l'on a pu observer lorsque les enseignants d'une université française privée (l'Université Catholique de Lyon) ont été invités à participer à la conception d'un dispositif d'évaluation des enseignants (intégrant l'évaluation des enseignements comme un de ses aspects), on est en droit de se demander si la titularisation des enseignants du public n'a pas une portée symbolique considérable pour nombre d'entre eux, freinant leur acceptation de l'évaluation de leurs enseignements. (Dejean, 2000) Sur ce plan symbolique, c'est comme si elle avait un impact définitif, irréversible... et protecteur⁵⁷, valable pour toute la vie, comme si une fois titularisés, beaucoup de ces enseignants se disaient en eux-mêmes "puisque nous avons été reconnus dignes d'enseigner pour toute la vie, c'est donc que nous sommes dignes d'enseigner toute notre vie : il n'est plus nécessaire de le vérifier ; nous savons que notre recherche sera évaluée si nous voulons progresser et que notre enseignement ne le sera pas, c'est donc que nous sommes bons pour enseigner pour la vie"⁵⁸.

A Lyon même, certains enseignants détachés ou mis à disposition de l'Université Catholique après avoir été titularisés dans le public demandaient explicitement s'ils devaient relever du même dispositif d'évaluation que leurs collègues : puisqu'ils avaient été reconnus "bons pour l'enseignement" lors de leur titularisation, était-il encore pertinent de chercher à les évaluer ?

De plus, compte tenu de ce qui a été dit précédemment sur le statut des enseignants-chercheurs et de la structure en castes de privilèges, on n'a pas de mal à imaginer que le passage de MCU au grade de professeur soit vécu par certains d'entre eux comme un moyen de devenir intouchables (mais il ne s'agit pas ici de l'acception indienne de ce terme...).

335 - Le sentiment répandu chez nombre d'enseignants que c'est aux étudiants de s'adapter et non aux enseignants

Quand on demande si les enseignants ne rencontrent pas dans leur enseignement des problèmes que l'évaluation de l'enseignement permettrait d'éclairer, certains répondent "des problèmes, oui, mais les collègues ne pensent pas qu'il faudrait qu'ils s'adaptent... C'est pas à l'universitaire de s'adapter. (...) Et quand il s'agit de modifier le programme, et de s'adapter aux problèmes, il y a une résistance extrême. Il y a des problèmes ressentis, mais ça n'aide pas l'enseignant à se donner une culture pédagogique. (...) et les étudiants eux-mêmes reconnaissent qu'ils pourraient fournir plus d'efforts... Alors pour l'enseignant qui ne veut pas se remettre en cause..." (un enseignant).

⁵⁶ Comme le disait une de mes interlocutrices, "un système de castes, c'est une cascade de mépris..."

⁵⁷ Ce qui est objectivement le cas, sur le plan bien concret de la sécurité de l'emploi...

⁵⁸ Et cette "conviction" serait peut-être d'autant plus forte que l'on ne se sentirait pas soi-même en totale sécurité sur le plan de l'enseignement (auquel on n'a pas été formé alors qu'on a été formé à la recherche...).

336 - Le fonctionnement des établissements

Il n'est certes pas facile de "gérer un troupeau de chats"⁵⁹, surtout lorsque ceux-ci se comptent par centaines.

De fait, une université n'étant pas une structure hiérarchique classique et le respect des règles collectives n'étant pas la caractéristique première des enseignants-chercheurs, il est très difficile à une équipe présidentielle d'entraîner l'ensemble d'une université dans une démarche d'évaluation inconnue ou redoutée par la plupart des enseignants. En général, la durée d'un mandat n'y suffit pas.

Compte tenu des réticences de la communauté universitaire, on peut être amené à s'engager dans l'évaluation avec une extrême prudence. C'est un ancien président qui avait lancé l'évaluation des enseignements dans son université qui nous a fait la déclaration suivante : *"J'ai essayé d'en faire suffisamment peu pour que tout le monde puisse adhérer"...*

Dans certaines universités, c'est la mauvaise articulation entre l'équipe de direction et les composantes qui a été la cause de l'échec du lancement de l'évaluation des enseignements. Dans d'autres cas, l'information sur ces démarches a beaucoup de mal à passer auprès des enseignants de la base, malgré les efforts de l'équipe présidentielle pouvant aller jusqu'à l'envoi de courriers personnalisés aux enseignants.

Certains projets de présidents sont extrêmement novateurs et intéressants en matière d'évaluation, mais quand on va voir sur le terrain, on se rend compte qu'il y a souvent loin des ambitions à la réalité. Et s'il n'y a pas de continuité d'une équipe présidentielle à la suivante sur ce plan, ce sont tous les efforts de la première qui peuvent se révéler presque inutiles.

Enfin qu'en est-il du rôle des directeurs d'UFR dans les prises de décisions ? En matière d'évaluation des enseignements comme en d'autres domaines, quelle est l'articulation entre eux et les équipes présidentielles ? Les présidents leur transmettent-ils les décisions, les associent-ils aux décisions, ou les laissent-ils libres de prendre les décisions qu'ils veulent ? Pour ce qui est de l'évaluation de l'enseignement, il semble que le dernier cas soit le plus fréquent, alors que la situation est un peu différente pour l'évaluation des formations.

337 - Le rôle de sélection que joue le 1^{er} cycle

En l'absence d'un système de sélection explicite qui bénéficierait de l'accord de la plus grande partie du corps social, la 1^{ère} fonction du 1^{er} cycle aujourd'hui est probablement une fonction de sélection (une sélection qui ne se déclare pas, car cela n'est pas tolérable socialement, mais une sélection réelle).

Cette sélection qui ne dit pas son nom a toutes chances de favoriser ceux qui ont déjà un capital culturel, social ou économique qui leur permet de gravir les échelons sans trop de casse.

Ne pas instaurer l'évaluation de l'enseignement en 1^{er} cycle, comme le souhaitaient plusieurs membres de la commission Lancelot, cela permettait de continuer à opérer ce type de sélection. C'était possible tant que les effectifs croissaient, cela pose aujourd'hui plus de problèmes, maintenant que les effectifs baissent dans plusieurs disciplines.

Certains pensent que c'est une des raisons pour lesquelles beaucoup d'universitaires sont aussi attachés à la recherche : cela leur permet de sélectionner, et par ailleurs c'est aussi dans ce domaine qu'ils peuvent préserver de l'excellence.

"Toutes les composantes veulent aller à la pêche des meilleurs étudiants pour leur 2^{ème} et 3^{ème} cycle et donc sélectionnent mal sans oser le dire vraiment" (un enseignant).

⁵⁹ Cette expression, rapportée par un des journalistes que nous avons rencontrés, a été utilisée par le recteur de l'université Mc Gill pour parler de la direction d'une université...

La priorité de la recherche a aussi des effets sur la façon dont les enseignants prennent en considération l'ensemble des étudiants : "beaucoup d'enseignants en biologie restent trop élitistes et travaillent uniquement dans l'optique de la thèse" (un enseignant en biologie). "L'optimisation des moyens pourrait être meilleure si on consacrait des moyens au 1^{er} cycle, mais les universitaires ne veulent pas en entendre parler parce qu'ils privilégient la recherche et le 2nd et 3^{ème} cycle" estime un inspecteur général.

338 - L'absence de formation des enseignants à leur métier d'enseignant (et en particulier à l'évaluation)

- *Peu ou pas de formation initiale à l'enseignement*

L'Université est un lieu où l'on apprend en principe à raisonner, mais c'est en fait un lieu où règne en maître la pensée magique pour ce qui est de la formation des enseignants : on pense qu'en les formant (longuement) à la recherche, on en fait des enseignants... Pourquoi s'étonner de l'ignorance de nombreux enseignants en matière d'évaluation quand on sait qu'ils ne bénéficient d'aucune formation à la pédagogie ?

Certes les CIES ont été créés, mais :

- il ne faut pas oublier qu'ils furent créés pour attirer vers la recherche les meilleurs étudiants (en leur permettant de bénéficier d'une bourse pendant leur thèse, en échange d'un tiers-temps d'enseignement dans le 1^{er} cycle),
 - leurs moyens de fonctionnement sont parfois dérisoires,
 - leur pédagogie peut être relativement traditionnelle (basée majoritairement sur des cours),
 - on peut se demander quelle formation à l'évaluation y est organisée,
 - et de plus, on précise bien au ministère que "pour le moment, ne passent par les CIES qu'une toute petite partie" des futurs enseignants⁶⁰... tout en déclarant trouver "complètement anormal qu'il n'y ait pas de formation d'enseignant".
- Là encore, quand décidera-t-on de faire disparaître réellement ces anomalies ?

- *Pas de formation continue*

Toutes les expériences et tous les travaux existant à l'étranger en matière d'évaluation de l'enseignement soulignent l'absolue nécessité de penser en même temps aux moyens de formation des enseignants quand on met en place un dispositif d'évaluation des enseignements. Et ces moyens ont été mis en place dans des pays comme la Belgique, le Québec ou la Suisse.

La France possède un retard considérable sur ce plan. Si l'évaluation de l'enseignement a réellement pour objectif l'amélioration des enseignements et des formations, quels moyens mettra-t-on à la disposition des enseignants qui veulent effectivement s'améliorer après avoir procédé à une évaluation ?

339 - L'absence trop fréquente d'équipes pédagogiques

Les témoignages faisant état de l'absence d'équipes pédagogiques dans les universités sont nombreux. A l'inverse, plusieurs soulignent que l'évaluation de l'enseignement se met en place plus facilement lorsqu'existent de telles équipes⁶¹. Il existe encore "des labos où le prof fait les cours magistraux et les maîtres de conférences les TP sans savoir ce que fait le prof dans les cours. Un des principaux objectifs de l'évaluation de l'enseignement, c'est de noter ce type de problèmes" indique un vice-président.

⁶⁰ Dans les CIES, on affirme qu'il s'agit de la moitié d'entre eux.

⁶¹ Les témoignages d'enseignants non permanents (vacataires, moniteurs, professeurs associés, chargés de cours...) sont parfois accablants : certains disent avoir passé plusieurs années à enseigner sans avoir participé à une seule réunion avec les autres enseignants intervenant dans la formation où ils enseignaient, voire même sans une réunion avec les responsables de ces formations...

Comme le souligne ce chargé de mission à l'évaluation, "l'opposition des enseignants (à l'évaluation) n'est surmontée que lorsqu'il y a entre eux un minimum de travail en commun, sans parler d'équipes pédagogiques qui existent très rarement dans les universités".

La loi de 1984 et les textes sur le statut des enseignants-chercheurs font référence aux équipes pédagogiques (les professeurs d'université ayant même "la responsabilité principale" de leur coordination), mais comme le dit cet enseignant, "je ne sais pas si on peut parler d'équipes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, sauf de façon virtuelle".

Cela entraîne malheureusement "des aberrations dans les prestations pédagogiques".

Autres facteurs

- Dans une région qui s'est dotée d'un gros observatoire régional de l'insertion professionnelle, certains évoquent le fait que la réussite de celui-ci a entraîné dans des universités l'habitude de ne plus penser l'évaluation qu'à travers les tableaux de bord de cet observatoire, au niveau des formations, et à désinvestir pratiquement le champ de l'évaluation des enseignements. Dans quelques universités même, évaluation des formations et évaluation de l'enseignement se contrarient (Dubois, 2001), même si le plus souvent, l'évaluation des formations apparaît plutôt comme un moyen d'aller vers l'évaluation des enseignements.
- La succession de réformes demandées aux universités ne favorise pas le développement d'actions qui nécessitent du temps pour pouvoir imprégner le corps social des universités. "De 95 à 98, nous avons eu 2 réformes pédagogiques et 2 réformes informatiques ; cela entraîne un phénomène de ras le bol chez les enseignants-chercheurs" souligne ce responsable du 1^{er} cycle d'une université ; et un journaliste confirme ce point de vue : "le milieu universitaire est traumatisé par les réformes ; le ministère bouge des pions, mais pas dans le cadre d'un pilotage global". C'est malheureusement l'impression que nous avons souvent eue lors du travail réalisé en vue de la rédaction de ce rapport.

34 - L'ABSENCE DE VOLONTE POLITIQUE DE L'ADMINISTRATION CENTRALE EN MATIERE D'EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS (ET D'EVALUATION EN GENERAL ?)

341 - L'arrêté du 9 avril 1997 et son interprétation

a) Analyse du texte par un de ses auteurs

Nous avons rencontré un des rédacteurs de l'article 23 de l'arrêté du 9 avril 1997 ; il nous a fait part de son analyse de ce texte et il nous a paru d'autant plus intéressant de la rapporter ici qu'en dehors d'interventions au premier colloque CIME, nous n'avons guère entendu ailleurs cette analyse.

Selon cette personne, l'article 23 est à lire comme un prolongement de travaux de la commission présidée par le professeur Lancelot :

1 - L'arrêté dit qu'il faut évaluer les enseignements par rapport à leurs objectifs : cela voulait dire qu'il fallait que des objectifs aient été fixés. Cela aurait donc été une façon d'amener les équipes pédagogiques à énoncer ce qu'elles affichaient comme objectifs pédagogiques.

Comme "dans un certain nombre d'universités on s'engage dans une formation sans avoir dit ce qu'on vise à travers un enseignement, l'évaluation se voulait "un cheval de Troie" pour lutter contre cet état de fait."

"L'avantage d'avoir écrit que c'est bien par rapport aux objectifs qu'on évalue, c'est que ça suppose :

- d'avoir un objectif affiché,

- et que les différents enseignants partagent les mêmes objectifs, ne serait-ce que pour situer cette année de formation par rapport aux années qui l'entourent".

2 - L'arrêté dit aussi que l'évaluation "prend en compte l'appréciation des étudiants" (...) "sur les éléments pédagogiques de l'enseignement" de l'enseignant. Il s'agissait là de "la pratique pédagogique" et "des méthodes pédagogiques" mises en œuvre par chaque enseignant.

La référence aux objectifs renvoyait donc à l'idée d'équipes d'enseignants et la notion d'appréciation des éléments pédagogiques renvoyait à l'enseignant seul.

Le représentant d'un syndicat d'enseignants (qui a été associé à l'élaboration de cet arrêté) confirme :

"- l'évaluation des enseignants, on n'était absolument pas d'accord,
- l'évaluation des enseignements, avec cette feuille personnalisée, allait vers le prof,
- et l'évaluation de la formation au CEVU".

Et plusieurs de ceux qui sont au courant des conditions de la publication de cet arrêté évoquent la pression qu'exerçaient alors les organisations étudiantes sur de telles questions.

b) Notre analyse

Nous avons déjà souligné que la rédaction de ce texte laisse entendre que l'évaluation de l'enseignement est du domaine privé de chaque enseignant et que la plupart en déduisent (du bas en haut de la hiérarchie de l'enseignement supérieur) qu'elle n'est pas obligatoire.

Deux faits récents nous confirment dans notre interprétation :

- une des personnes du ministère qui nous est apparue comme une des plus favorables à cette disposition nous a déclaré "ça devrait presque être obligatoire", ce qui montre bien que dans son esprit, ce ne l'est pas ;

- au printemps 2001, lors d'une réunion qui rassemblait au ministère sur des questions de pédagogie des responsables syndicaux, des fonctionnaires de la Direction de l'Enseignement Supérieur et des responsables d'universités (dont certains engagés dans des démarches d'évaluation des enseignements), un des participants a affirmé que l'évaluation des enseignements n'était pas obligatoire... personne ne l'a contredit !

Ce texte, qui représente certes une avancée, est formulé de curieuse manière : il ne demande pas aux universités de se lancer dans des démarches d'évaluation des enseignements et des formations, encore moins de définir une politique dans ces domaines, mais il leur demande d'organiser "*une procédure*"⁶² d'évaluation des enseignements et de la formation". Est-ce une des raisons pour lesquelles il apparaît effectivement à beaucoup (du moins parmi ceux qui en connaissent l'existence) comme une procédure administrative de contrôle, c'est à dire sans grande signification pour eux sur le plan professionnel.

Notons également qu'il parle d'*une* procédure (au singulier) pour désigner deux types d'évaluations, et que le contenu de chacune n'est guère explicité.

S'il mentionne la création d'une commission paritaire, il laisse entendre très explicitement que son rôle est de suivre "l'évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée" : l'évaluation des enseignements échappe donc à toute discussion. Le retour au seul enseignant concerné ne permet pas de savoir ce qui se passe réellement sur le terrain en la matière ; il ne favorise aucune mise en commun des données liées à la pédagogie des enseignants, aucune confrontation (ou du moins cela dépend de la seule bonne volonté des enseignants alors que l'on sait qu'il s'agit d'un domaine où la bonne volonté de la plupart risque d'être bien faible...). Doit-on encore parler d'évaluation ?

Enfin - et ceci nous paraît essentiel - rien n'est dit dans le texte et ne semble avoir été dit à l'époque par le ministère sur les enjeux de l'évaluation des enseignements et des formations.

c) Un texte inconnu d'un nombre important d'enseignants

Cet arrêté est probablement inconnu d'une proportion importante d'enseignants : une enquête réalisée en 2000-2001 auprès des enseignants d'une université montre que "50%

⁶² C'est nous qui soulignons.

des enseignants en place - parmi ceux qui ont répondu, donc concernés par le thème de l'évaluation - ne connaissent pas l'existence" de l'arrêté de 1997. Cette proportion s'élève à 75% des moniteurs du CIES... "alors qu'ils avaient eu l'information lors d'un stage de première année de monitorat".

d) Un texte qui attend toujours l'instruction ministérielle censée lui apporter sa garantie

L'article 23 de l'arrêté du 9 avril 97 précise que la procédure qu'il demande aux universités d'appliquer est "garantie par une instruction ministérielle" : or on ne trouve pas trace de cette instruction, donc de cette garantie... Voilà un autre signe, s'il en était besoin, de l'importance que le ministère attache à ces questions...

342 - L'absence d'impulsion (et de suivi réel) du ministère

Après l'arrêté d'avril 97, le ministère a certes mis en place un comité de suivi de la réforme, dont la mission s'est achevée en 2000, mais sur le terrain, on n'a jamais perçu que l'évaluation des enseignements et des formations était un enjeu pour lui.

Nous avons exposé plus haut quelle place il accordait par exemple à ces questions dans les procédures d'habilitation.

Il semble n'avoir joué aucun rôle dans la diffusion des pratiques intéressantes et innovantes (qui sont peu connues) et n'avoir guère soutenu le seul réseau (le réseau CIME) qui se soit créé pour promouvoir ces initiatives et plus généralement les initiatives d'évaluation et d'innovations pédagogiques permettant de progresser "vers l'amélioration de la qualité pédagogique des enseignements supérieurs".

343 - Une administration centrale dont la devise semble être : "il est urgent de ne rien faire" (en matière d'évaluation)

Quand on interroge les responsables du ministère, on a l'impression d'une administration qui pense qu'elle n'a aucun pouvoir en matière d'évaluation des enseignements (et plus globalement d'évaluation dans les universités) et pour laquelle tous les prétextes sont bons pour expliquer son inaction :

- "C'est pas obligatoire... ou... on n'a pas les moyens de le rendre obligatoire (...) qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse s'ils le font pas ? (...) on n'a pas de carotte ni de bâton".

- "C'est un problème de culture... l'enseignant, comme il est indépendant constitutionnellement, il ne veut pas évaluer... il est constitutionnellement indépendant (...) chaque fois qu'il y a un recours, on se casse la figure".

- Si l'on reconnaît qu'"il faut évaluer les enseignements, et (qu')il faut évaluer les enseignants comme pédagogues", on ajoute : "on met beaucoup l'accent sur l'évaluation des enseignements, mais il faut partir sur l'évaluation des enseignants."

C'est la perception de telles attitudes qui fait dire à un journaliste bien au fait de la vie des universités : "le ministère, l'autonomie, il s'en sert quand ça l'arrange ; quand il faut pas intervenir, il intervient, quand il faut intervenir, il intervient pas".

344 - Une méconnaissance de l'administration centrale quant à ce qui se passe sur le terrain en matière d'évaluation des enseignements et de pédagogie, signes d'une absence de volonté politique dans ces domaines⁶³

Au ministère, on reconnaît qu'"il n'y a pas de politique de connaissance du terrain au niveau des innovations pédagogiques" et que "là, on est défailants". De là à penser qu'il n'y a pas la volonté politique de jouer un rôle quelconque sur les questions pédagogiques, il n'y a qu'un

⁶³ S'il l'on veut un autre indice de cette absence de volonté politique du ministère, il suffit de relire la 4^{ème} de couverture du rapport Crozier de 1990, que nous avons reproduite en annexe 5...

pas ...que nous franchirons volontiers, compte tenu de l'ensemble de ce que nous avons entendu.

Il existe bien sûr au ministère des personnes réellement préoccupées par ces questions, mais elles nous sont apparues minoritaires parmi celles qui ont un pouvoir de décision.

35 - FACTEURS FAVORISANT LE DEVELOPPEMENT DE L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Plusieurs des facteurs ci-dessous doivent être réunis pour que l'évaluation de l'enseignement puisse se développer.

351 - Des facteurs extérieurs à l'université

Trois facteurs paraissent être des déterminants assez puissants pour inciter les enseignants à se préoccuper davantage de qualité de l'enseignement.

- *La baisse des effectifs*

Aux USA, avec la baisse des étudiants en maths à la fin des années 80, l'enseignement est devenu un facteur important dans le recrutement des enseignants, selon C. Musselin.

Dans notre pays, plusieurs des universités qui sont le plus avancées sur l'évaluation et la remise en question de leurs enseignements ont été confrontées à une baisse de leurs effectifs : il semble que l'on commence à se préoccuper réellement d'évaluation des enseignements quand les effectifs d'étudiants décroissent significativement et mettent ainsi en péril le maintien des moyens existants (et donc le nombre de postes d'enseignants).

En voici deux témoignages :

- "Notre université a perdu de ses effectifs, les effectifs actuels du département sont ceux des années 80, ça interpelle fortement les collègues... il faut vraiment qu'on discute avec les étudiants pour voir quelle organisation adopter, quelle transformation des méthodes pédagogiques et des enseignements, pour avoir le pouvoir d'attraction qu'on avait il y a dix ans".

- "En physique et en chimie, il y a une baisse considérable du nombre de jeunes" ; "on est obligés de se poser des questions qualitatives face aux problèmes quantitatifs (...) il faut réfléchir à la pédagogie de l'enseignement supérieur, aux équipes pédagogiques".

- *Le développement de la concurrence entre établissements d'enseignement supérieur*

On peut penser que le système de plus en plus concurrentiel des formations dans certains domaines amènera les universités à se préoccuper davantage de la qualité de leurs enseignements et donc de leur évaluation.

- *Le développement d'une culture de l'évaluation dans de multiples secteurs de la Fonction Publique depuis les années 80*

Est-il raisonnable d'espérer qu'un jour viendra où les salariés de l'Education Nationale que sont les enseignants, tout "indépendants" qu'ils soient, se diront qu'ils ne peuvent être les seuls agents de la fonction publique à rester à part sur les questions d'évaluation ?

352 - Des facteurs internes à l'université

a) *Trois conditions nécessaires :*

- *Des équipes présidentielles déterminées et cohérentes*

Pour que les démarches d'évaluation des enseignements puissent se développer, il faut une volonté politique partagée par une équipe présidentielle cohérente. Nous avons rendu visite

à plusieurs universités où cette volonté n'existait que chez le président ou l'un des vice-présidents et où l'évaluation de l'enseignement n'a pu se mettre en place.

Nous avons aussi déjà évoqué la nécessité d'une permanence des objectifs sur ces questions d'une équipe présidentielle à l'autre.

Dans une des rares universités à être parvenue à généraliser l'évaluation dans tous les DEUG scientifiques, un vice-président résume bien ces deux idées : "mon prédécesseur avait initié une démarche en CEVU. Il a fallu qu'on reprenne, même indépendamment du cadre de 97. C'est quand même une démarche relativement longue. La pression a été sinon forte, du moins permanente."

- *Des moyens humains*

Si une université veut mettre en place et généraliser l'évaluation de l'enseignement, il faut d'abord que ceux qui lancent l'évaluation de l'enseignement soient reconnus dans l'université.

Les moyens humains peuvent être différents d'une université à l'autre :

- Ce peut être un couple vice-président CEVU déterminé/chargé de mission à l'évaluation disponible et possédant une compétence minimum en matière d'évaluation. Comme l'indique a contrario ce chargé de mission qui travaillait en osmose avec un vice-président ayant quitté ses fonctions après avoir fait avancer les choses dans son université, "ça dépend beaucoup de deux personnes, le VP CEVU et la personne chargée de l'évaluation : si les gens sont très engagés, ça bouge, s'il y a une inertie, ça n'avance pas. J'essaie de faire au mieux, mais comme je suis seul, je ne fais pas trop de pub (...) je me sens assez seul sur les questions d'évaluation".

- En plus d'une vraie détermination pour mener à bien leur tâche dans un milieu peu porteur, les chargés de mission à l'évaluation doivent posséder des compétences de persuasion, d'animation (y compris d'animation de réunions) et sur les questions d'évaluation.

- Parmi les moyens humains, on peut aussi mentionner des non-enseignants sur les compétences desquels reposent une bonne partie du développement de ces pratiques dans plusieurs universités, qu'il s'agisse par exemple de personnes ayant une pratique des enquêtes et de leur analyse (ex. Grenoble 1 et Lille 1), d'informaticiens capables de réaliser un site web auquel les enseignants peuvent recourir pour concevoir des questionnaires (Lyon 1). Certaines universités font appel à des étudiants (rémunérés ou non) pour dépouiller les questionnaires.

- L'organisation d'un réseau interne de correspondants à l'évaluation dans chacune des UFR paraît être un facteur favorisant le développement de ces pratiques (exemples : Bordeaux 2 ou Toulouse 3).

- L'existence dans l'université d'une structure existante (incluant bien sûr un personnel compétent) sur laquelle s'appuyer est un atout incontestable : à Bordeaux 2, c'est le CRAME, à Lille 1, c'est l'OFIP. Au départ, ces deux structures n'étaient pas spécifiquement conçues pour l'évaluation des enseignements, mais dans les deux cas, c'est leur existence qui a permis son développement.

- *Des moyens matériels (et/ou financiers)*

Une université ne peut envisager la généralisation de l'évaluation des enseignements sans un minimum de matériel : logiciels de conception, de traitement et d'analyse des questionnaires, système de lecture optique, site web...

Même si l'évaluation de l'enseignement ne se limite pas au recueil de l'avis des étudiants, il ne serait pas sérieux de demander à des enseignants de dépouiller des centaines de questionnaires.

Si l'on veut vraiment que l'évaluation de l'enseignement se développe dans les universités, il faut des moyens ; des universités ont instauré par exemple un Bonus Qualité Formation, comparable au Bonus Qualité Recherche.

c) *Autres facteurs favorisants, internes aux universités*

- *Une vision aussi précise que possible de ce que l'on fera des résultats*

On l'a dit, il ne sert à rien de se lancer dans une démarche d'évaluation si l'on ne sait pas pourquoi on le fait ni ce que l'on a l'intention de faire des résultats ; mais à l'inverse, une "vision" de ce que l'on compte en faire est évidemment un facteur favorable, pour autant que cette vision ne soit pas trop contradictoire avec les modes de pensée d'une majorité d'enseignants.

- *La culture de certains établissements et un terrain qui ait un minimum de réceptivité pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement*

Deux des universités où l'évaluation des enseignements se développe le mieux sont des universités où existait une culture de l'innovation pédagogique ; l'une d'elles a également cité "la préoccupation de l'origine sociale des étudiants" (et la volonté d'adapter ses enseignements à une population dont les origines sociales ne la prédestinaient pas forcément à la réussite universitaire).

- *Des valeurs communes à l'université*

Une enseignante ayant étudié les pratiques d'évaluation dans les universités observe que "l'évaluation de l'enseignement marche quand il y a un souci de qualité de l'enseignement, (or) les universitaires français sont soucieux de leur autonomie, en particulier pédagogique". On voit à nouveau qu'il s'agit bien d'une question de valeurs (ce qui est bien naturel puisqu'il s'agit d'évaluation...) ; l'évaluation de l'enseignement ne peut se développer que s'il existe dans l'université un minimum de valeurs communes... qui ne sont pas forcément les valeurs les plus répandues dans la "communauté" universitaire.

- *Des équipes pédagogiques*

L'évaluation de l'enseignement se développe plus facilement lorsqu'existent de véritables équipes pédagogiques, ce qui n'est pas la norme dans les universités françaises, ou au moins lorsque des enseignants de mêmes unités sont capables de parler de ce qu'ils font avec leurs collègues.

- *L'existence de commissions pédagogiques chargées de concevoir les programmes par années*

"L'évaluation n'existe vraiment que quand il y a des commissions pédagogiques qui ont pour mission de penser les programmes par année avec des étudiants représentés". Ce témoignage insiste à juste titre sur le fait que l'évaluation de l'enseignement ne se limite pas au recours aux questionnaires mais qu'il est souhaitable que ses résultats soient débattus dans des commissions.

- *L'introduction des nouvelles technologies*

Sans doute parce que l'on veut savoir si l'investissement qu'elles nécessitent est justifié, le recours aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement entraîne souvent une préoccupation de l'évaluation de leur efficacité.

CHAPITRE 4

QUE PEUT- ON OU DEVRAIT- ON FAIRE ?

L'évaluation de l'enseignement n'est qu'un élément parmi bien d'autres d'une politique d'amélioration des enseignements et de leur qualité ; mais elle est en interrelation avec ces autres éléments. Si l'on veut que les choses évoluent, c'est un ensemble de mesures qu'il faut prendre, si possible articulées les unes aux autres.

Un facteur, nécessaire mais non suffisant, conditionne la réussite de toutes ces mesures : l'existence d'une volonté politique. C'est vrai au niveau de chaque université comme à celui du ministère.

En fait, la question n'est pas tellement "comment faire pour que les enseignants évaluent leurs enseignements ?", car ils les évaluent de façon implicite. Beaucoup disent "j'évalue mes enseignements en discutant avec les étudiants", mais cette évaluation n'est en fait qu'une auto-évaluation et non une véritable "évaluation instituée"⁶⁴ dont les différentes étapes sont définies après débats entre les principaux acteurs de l'université et sont susceptibles d'observation. Pour ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement, il y a en général peu de débat, peu de confrontation (donc d'évaluation au sens plein du terme) sur ce qu'est un bon enseignement ou un bon enseignant.

Il faudrait donc pouvoir répondre à la question : "comment faire pour que les enseignants passent d'une évaluation implicite (qui existe mais qui n'est le plus souvent qu'une auto-évaluation) à une évaluation instituée ?"

Pour répondre à cette question, il faudrait sans doute amener les acteurs concernés à débattre aussi bien des avantages qu'il y aurait (pour eux, mais aussi pour l'ensemble du pays, aujourd'hui et demain) à passer à une évaluation instituée que des avantages qu'il y a à rester dans le système actuel.

En d'autres termes, c'est par un débat sur les enjeux (c'est-à-dire "ce que l'on risque de gagner ou de perdre dans une action") qu'il convient sans doute de commencer. Au sein de la plupart des universités comme au plan national, ce débat aurait pour but de faire apparaître ce qu'il y a à gagner et à perdre :

- pour les étudiants d'aujourd'hui et de demain,
- pour les enseignants,
- et pour le pays.

... à passer d'une évaluation implicite des enseignements à une évaluation instituée (impliquant confrontation, débat ...et remise en question de ce qui existe).

Comme nous avons exposé dans le chapitre précédent les raisons pour lesquelles l'évaluation des enseignements se développe peu dans notre pays, nous nous centrerons par priorité dans ce chapitre sur les raisons pour lesquelles elle pourrait et devrait se développer davantage, c'est-à-dire sur les gains possibles pour les principaux acteurs de l'université que sont les étudiants et les enseignants.

⁶⁴ Cf. la définition de cette notion page suivante.

41 - ENONCER LES ENJEUX D'UNE "EVALUATION INSTITUTEE" ET EN DEBATTRE

Il existe certes de fortes réticences chez nombre d'enseignants à l'idée que leurs enseignements soient évalués, mais si l'on fait l'hypothèse que c'est pour une large part à cause du fait qu'ils ne voient pas ce qu'elle peut leur apporter de positif, il faut en priorité énoncer et expliciter les enjeux de cette évaluation, afin qu'elle leur apparaisse comme une aide effective pour un meilleur exercice de leur travail plutôt que comme une contrainte supplémentaire.

411 - MOTIFS D'ORDRE GENERAL (pour se lancer dans l'évaluation de l'enseignement)

a) L'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants, donc des enseignements

Dans tous les pays où se sont développées des pratiques d'évaluation des enseignements, il fut affirmé que c'était en vue de l'amélioration des enseignements, cela paraît une évidence de le rappeler ; ce but est encore plus valide dans un contexte où les problèmes quantitatifs auxquels a été confrontée l'Université semblent en voie de résorption : après une période où l'objectif prioritaire était de faire face à l'augmentation de la quantité d'étudiants, les universités peuvent et doivent se préoccuper plus facilement de l'amélioration de la qualité de l'enseignement⁶⁵.

b) Les avantages d'une évaluation 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'évaluation⁶⁶, 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 de l'enseignement, qui ne se limite pas au bouche à oreille, aux bruits de couloirs ou aux discussions informelles que peuvent avoir les enseignants avec une partie de leurs étudiants ?

On pourrait dire qu'ils sont de trois ordres :

⁶⁵ Dans plusieurs universités, l'évaluation des formations permet aussi une amélioration de la qualité des services rendus par des services administratifs (secrétariats, services de la scolarité, bibliothèques...). Il y aurait d'ailleurs toute une réflexion à mener sur le rôle et la place qui pourraient être ceux des IATOS dans ces dispositifs d'évaluation.

⁶⁶ Barbier parle des "composantes" de l'acte d'évaluation.

- *D'abord ces évaluations fournissent aux enseignants des informations dont ils ne se doutaient pas toujours :*
 - . 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.
- *Ces évaluations permettent également 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 nous 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.

Les conséquences d'une telle objectivation peuvent avoir des conséquences sur la constitution de l'offre de formation d'une université, comme le laisse entendre ce témoignage :

"Souvent l'évolution de nos formations se fait sous l'effet de pressions ou d'initiatives semi-collectives ou semi-individuelles de collègues, mais c'est rarement basé sur une analyse objective des pratiques antérieures. L'évaluation de l'enseignement est un des éléments objectifs de la pertinence de nos formations. L'enjeu de l'évaluation, c'est une évolution raisonnée de notre politique d'offre" estime ce vice-président, qui juge cela préférable à l'évolution actuelle, souvent fonction "des départs en retraite ou des morts de collègues".

Et comme le souligne cet enseignant, "si on découvre à cette occasion qu'il n'y a pas de gros problèmes, l'évaluation de l'enseignement a quand même joué son rôle".

- *A partir de ces informations, des actions sont dans certains cas entreprises ; c'est évidemment dans ce cas que l'on peut parler réellement d'effets.*

c) Des questions de principes

- *Des raisons déontologiques*
Même s'ils sont minoritaires, il existe des enseignants-chercheurs qui trouvent inadmissible de ne pas être évalués sur une de leurs missions prioritaires et pour qui l'article 15 de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen s'applique aussi aux enseignants du supérieur.
- *La volonté de favoriser le développement d'une 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.
Cette idée mériterait un plus large développement ; même si les étudiants sont aujourd'hui trop peu impliqués dans ces évaluations et s'il n'est pas toujours facile de les

amener à s'y investir durablement, il est essentiel qu'ils y jouent un rôle. Il n'y a pas tellement d'occasions d'échanges permettant un minimum de réciprocité entre enseignants et enseignés à l'université.

d) L'arrivée dans les années à venir de nombreux nouveaux enseignants

On peut être très inquiet pour la qualité future de l'enseignement supérieur en France, si les critères utilisés pour recruter les nombreux enseignants qui vont devoir l'être d'ici dix ans restent les mêmes qu'actuellement.

Il s'agit là d'un enjeu majeur, surtout quand on observe la façon dont les jeunes enseignants sont amenés par le système actuel à privilégier la recherche au détriment de l'enseignement.

e) La constitution de réelles équipes pédagogiques

Si l'amélioration et la valorisation de l'enseignement sont deux des objectifs les plus souvent cités de l'évaluation de l'enseignement, l'aide à la constitution d'équipes pédagogiques en est un autre qui nous paraît d'une très grande importance. Le rapport Crozier soulignait déjà en 1990 qu'"un des objectifs essentiels des orientations de la politique d'évaluation à élaborer devait être de favoriser, à travers la pratique d'évaluation même, la prise de conscience du caractère collectif des résultats obtenus et donc de contribuer ainsi à l'émergence d'équipes plus intégrées et plus solidaires". L'évaluation des formations a parfois permis d'avancer dans ce sens ; il reste beaucoup à faire dans la plupart des universités.

f) Travailler sur l'évaluation de l'enseignement, c'est pousser à la formulation des objectifs

Dans de multiples domaines de l'activité éducative, sociale ou économique, on a pu constater que l'engagement dans un travail d'évaluation entraîne inévitablement une réflexion sur la définition des objectifs. C'est vrai dans l'enseignement comme ailleurs. L'insuffisante précision des objectifs de nombreux enseignements est donc un motif de plus pour se lancer dans l'évaluation de l'enseignement. C'est ce qu'indiquait bien cet enseignant qui disait que grâce à l'évaluation de l'enseignement, "on s'est aperçu qu'on ne définissait jamais nos objectifs (...) L'enjeu c'est d'avoir des dossiers d'habilitation qui soient clairs pour qu'on puisse expliquer aux étudiants où on va (...) C'est plus difficile dans les filières où il y a des formations qui ne débouchent pas immédiatement sur une ouverture à l'emploi, DEUG et licences".

g) Plus fondamentalement, l'évaluation de l'enseignement est une occasion pour les enseignants-chercheurs d'échanger sur leurs finalités et celles de leurs étudiants

Nous avons souligné précédemment que les enseignants avaient peu d'occasions d'échanger sur les finalités de leurs enseignements. Une véritable évaluation de l'enseignement peut précisément leur permettre de le faire ; cela peut être aussi un moment pour échanger sur la façon dont ils articulent leurs activités d'enseignement et de recherche (dans leurs enseignements proprement dits comme dans l'ensemble de leur activité professionnelle).

Comment le faire en essayant de dépasser l'opposition traditionnelle entre les deux missions d'enseignement et de recherche ? Peut-être en réfléchissant aux finalités professionnelles poursuivies par les étudiants eux-mêmes et au rapport entre les finalités des enseignants et celles des étudiants⁶⁷.

⁶⁷ Il nous semble que la procédure mise en œuvre à Bordeaux 2 permet l'instauration de tels débats.

On peut sans doute distinguer en effet :

- les étudiants qui viennent à l'université par intérêt pour une discipline donnée et qui seront prioritairement intéressés par les travaux de recherche dans cette discipline,
- ceux qui y viennent avec l'intention de passer des concours leur permettant d'accéder à un statut donné,
- ceux qui y viennent pour acquérir des compétences professionnelles devant leur permettre de s'insérer dans des entreprises.⁶⁸

Pour être exact, il faudrait sans doute rajouter la masse de ceux qui y viennent sans projet précis, ce qu'on ne saurait leur reprocher car les études supérieures existent aussi pour aider des jeunes à se définir un projet⁶⁹.

L'enseignement devra donner aux premiers l'occasion d'acquérir les bases méthodologiques indispensables à l'approfondissement de la discipline qu'il sont choisie ; la formation à la recherche sera donc ici essentielle ;

Aux seconds, il suffira d'acquérir les connaissances indispensables pour réussir les examens des concours auxquels ils se préparent (celles qui permettent d'obtenir la moyenne) ;

Ce qui sera nécessaire aux troisièmes, ce sera l'acquisition de compétences professionnelles (plutôt de savoirs).

Comme dans la plupart des cas, le choix des étudiants n'est pas encore établi lorsqu'ils sont en 1^{er} cycle (ou dans des formations générales), l'enseignement devrait idéalement leur offrir des ressources qui les conduisent à clarifier leurs finalités et à choisir des cursus qui leur permettent de les atteindre. Ceci est sans doute plus facile à dire qu'à faire, même si plusieurs universités se préoccupent d'aider réellement les jeunes étudiants à s'orienter.

Quoi qu'il en soit, l'articulation entre enseignement et recherche dans leur formation peut prendre des formes différentes en fonction des finalités des étudiants.

Une évaluation de l'enseignement digne de ce nom devrait permettre un débat entre enseignants-chercheurs - et entre enseignants et étudiants - sur de telles questions.

h) Le développement de la concurrence entre universités en France et en Europe

Avec le développement des échanges internationaux d'étudiants et l'internationalisation du "marché" de l'enseignement supérieur, la compétitivité entre établissements ne se fera pas seulement sur la recherche mais aussi sur la qualité des enseignements. Comme le dit crûment cette enseignante, "avec les ECTS, si vous êtes pas attractifs, les étudiants iront ailleurs".

412 - GAINS POSSIBLES POUR LES PRINCIPAUX ACTEURS CONCERNES : UNE MEILLEURE RESOLUTION DES PROBLEMES POSES PAR UNE POPULATION QUI A CONSIDERABLEMENT EVOLUE

a) Pour les étudiants et les enseignants

- *La réduction des échecs (et de la fuite des étudiants dans certaines filières), en particulier dans le premier cycle*

Quelques universités ont compris qu'une évaluation de l'enseignement qui permet de recueillir de l'information sur les manières d'étudier et de comprendre des étudiants pouvait être un des moyens de lutte contre l'échec en 1^{er} cycle.

Ces échecs, un journaliste pense qu'ils fragilisent les enseignants qui "se les reprochent inconsciemment".

De nombreux enseignants sont probablement conscients de l'inadaptation des méthodes pédagogiques utilisées en 1^{er} cycle : "on a des problèmes avec les étudiants de 1^{er} cycle... je

⁶⁸ Nous nous inspirons ici d'une distinction opérée par Yves Lichtenberger, professeur à l'Université de Marne La Vallée, ancien directeur du CERECQ.

⁶⁹ Un étude récente vient d'ailleurs de montrer qu'un projet trop précis pouvait être un obstacle à la réussite dans les études supérieures.

sais qu'en 1^{ère} année il y a des problèmes d'adaptation des cours". Il faut aider les enseignants à concevoir l'évaluation de l'enseignement comme un moyen de mieux analyser ces problèmes, pour qu'ils puissent procéder, dans la mesure de leurs possibilités, aux adaptations nécessaires.

Certains espèrent qu'en réduisant les échecs en 1^{er} cycle, on limitera la désaffection de certaines filières : "un des enjeux, c'est de freiner l'hémorragie dans certaines filières, dans les 1^{ères} années de l'enseignement".

- *Une meilleure relation, non pour elle-même mais parce qu'elle est une des conditions d'une meilleure réussite dans les études*

Un certain nombre d'universitaires (qui ne sont pas des spécialistes de sciences de l'éducation) insistent sur le fait que l'évaluation de l'enseignement (à la différence de l'évaluation des formations) devait permettre de "remettre le dialogue entre l'enseignant et l'étudiant. Dans notre enseignement (en France) il n'y a pas de dialogue. L'enseignant qui dialoguerait aurait l'impression de perdre son temps ; il a autre chose à faire... de la recherche" estime ce professeur de sciences.

Un président estime que "ça doit être un outil au service d'une meilleure relation pédagogique" et les représentants d'un syndicat d'enseignants nous ont tenu un discours très voisin. Des étudiants étrangers parlent d'ailleurs de la distance énorme qu'ils perçoivent souvent entre étudiants et enseignants français.

Si les enseignants doivent d'abord posséder des savoirs et des méthodes pédagogiques, leurs attitudes dans la situation pédagogique sont déterminantes, bien que leur impact soit souvent sous-estimé.⁷⁰

b) Pour les étudiants

Un enseignement de meilleure qualité...

- *mieux adapté aux besoins du marché du travail, mais aussi aux besoins et attentes des étudiants*

Aujourd'hui, un certain nombre de formations sont sans doute inadaptées aux besoins du marché de l'emploi, même si l'on déclare au ministère que "tout l'enseignement supérieur est à vocation professionnelle".

"Dans certaines filières, les collègues sentent bien qu'il y a une inadéquation profonde entre les attentes des étudiants et les finalités des diplômes (...) en Lettres, dès le 1^{er} cours, il y a un fort taux d'absentéisme" souligne cet enseignant chargé du 1^{er} cycle.

"Une partie des enseignants sont quand même très sensibles au devenir des étudiants et à leur carrière professionnelle. Si on arrive à leur montrer que l'évaluation peut être un outil d'aide par rapport à ça, ça peut les motiver" précise cette autre enseignante.

Si l'évaluation des formations peut permettre de mieux adapter les formations aux besoins du marché du travail, celle 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.

⁷⁰ Cf. à ce sujet le passionnant article de Laurent Mucchielli "La pédagogie universitaire en question : le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie", Recherche et Formation n° 29, 1998. Il montre que dans un DEUG de psychologie d'une université parisienne, entre 1994 et 1996, les étudiants "se plaignent de cours trop abstraits (...) et trop peu articulés entre eux. Les enseignants sont souvent perçus comme froids, hautains, parfois méprisants, dispensant des cours sans se soucier de leur réception".

- *mieux adapté aux caractéristiques de la population étudiante d'aujourd'hui, à ses méthodes de travail et à ses façons d'apprendre*

"Le public a tellement changé, soit on s'adapte, soit on crève" estime cette enseignante de langues. Un professeur de Droit le confirme, "il y a eu une modification de la population venant à l'université : la pédagogie n'est plus adaptée, les cours ne passent plus : il faut évaluer l'enseignement. (...) Dans certaines disciplines (par exemple dans le domaine juridique) nous ne sommes plus compris par nos étudiants. D'où la nécessité d'évaluer."

Ces problèmes sont particulièrement perceptibles en 1^{er} cycle, comme le souligne cette vice-présidente : "beaucoup d'enseignants qui enseignent en DEUG posent des questions de fond ; ils perçoivent mieux la nécessité et l'intérêt de nous interroger...".

L'évaluation de l'enseignement a bien sûr un rôle à jouer pour favoriser une meilleure adaptation des méthodes pédagogiques aux attentes et besoins des étudiants d'aujourd'hui : "s'il y a désaffection, c'est la forme pédagogique de nos enseignements qui est en cause" indique ce chargé de mission à l'évaluation d'une université qui a procédé à des aménagements de ses enseignements de 1^{er} cycle à la suite de leur évaluation.

Mais des enseignants estiment qu'elle peut aussi jouer un rôle pour favoriser une meilleure adaptation des contenus eux-mêmes. "Les enseignants ne se posent pas la question des contenus et ramènent les difficultés des étudiants à des manques" dit cette enseignante en Lettres qui ajoute : "les contenus ne sont jamais discutés : on est dans la reproduction sans se poser de questions. Si on évoque un changement des contenus, on pense aussitôt "baisse de niveau", ce qui est réducteur. Or des étudiants en maîtrise ou en DEA peuvent nous dire que certains contenus de DEUG étaient nuls".

c) Pour les enseignants

- *Une aide face aux problèmes rencontrés au contact d'une population nouvelle, aux manières d'étudier et d'apprendre difficiles à comprendre*

Beaucoup d'enseignants sont désemparés face aux difficultés éprouvées par leurs étudiants et à leurs réactions. C'est une chercheuse en évaluation qui formule les remarques suivantes : "comment ils apprennent, comment ils travaillent, ça on ne sait pas (...) on ne sait pas pourquoi ils redoublent ou ratent leurs examens (...) ils vont démissionner, on ne sait pas pourquoi, (d'où l'importance de) savoir ce qui ne va pas dans les méthodes pédagogiques. On ne peut pas dire qu'un quart des étudiants s'est trompé : le système ne leur convient pas, on ne sait pas pourquoi. C'est que les méthodes pédagogiques ne conviennent pas aux générations qui viennent chez nous. Ça ne veut pas dire qu'on va baisser le niveau, mais il faut changer les méthodes, donc aller voir sur le terrain ce qui ne va pas".

C'est bien là que l'évaluation de l'enseignement peut trouver tout son sens.

- *La valorisation du métier d'enseignant*

On ne peut qu'être d'accord avec ce point de vue, exprimé par cette chargée de l'évaluation pour le 1^{er} cycle de son université : "dans leur carrière, les enseignants sont évalués en permanence (sur leurs travaux de recherche) et ne trouvent pas à y redire ; ce qui valorise leur recherche, c'est le fait qu'elle soit évaluée. Il faut leur dire que ça va valoriser leur enseignement".

42 - UNE THEORIE DE L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ADAPTEE AU CONTEXTE DE NOTRE CULTURE

Nous avons affirmé plus haut qu'il n'y a quasiment pas de théorie de l'évaluation de l'enseignement en France.

Cette question de la théorie nécessiterait de longs développements car il s'agit d'une question cruciale ; compte tenu du cadre de ce rapport, nous ne ferons qu'une présentation très rapide de chacune des conceptions qui nous paraissent pouvoir être présentées comme de possibles modèles de référence⁷¹. Nous renverrons le lecteur aux textes exposant plus en détail chacune de ces conceptions.

Celles-ci renvoient (explicitement ou non) aux conceptions que l'on a de la qualité. Il est très frappant de constater que les universités qui sont le plus en avance en matière d'évaluation de l'enseignement ont toutes un discours construit sur la façon dont elles conçoivent la qualité (et se sont parfois lancées dans des démarches qualité).

421 – La conception nord américaine

Si nous présentons ici ce que nous appelons, peut-être abusivement, une "conception nord-américaine", ce n'est pas pour la proposer comme référence, mais parce qu'elle nous paraît servir encore de référence à de trop nombreux établissements d'enseignement supérieur français.

Il est sans doute réducteur de parler d'une conception nord-américaine de l'évaluation de l'enseignement, mais il semble bien quand même que les habitudes culturelles des Etats-Unis, leur habitude des "satisfaction surveys" et des "awards" aient fortement marqué les théories et les pratiques d'évaluation de l'enseignement existant au USA et au Canada (Québec compris).

Dans cette conception, le critère de la satisfaction des clients (c'est-à-dire des étudiants) semble le critère primordial.

Beaucoup de questionnaires utilisés dans notre pays (mais aussi dans des pays comme la Belgique ou la Suisse) se sont inspirés des travaux nord-américains qui avaient, il faut bien le dire, une avance considérable sur nous dans ce domaine.

Beaucoup d'universités françaises, s'inspirant de ce courant de pensée parce que c'est le plus ancien en matière d'évaluation de l'enseignement, ont mis en œuvre des pratiques qui nous paraissent discutables, pour des raisons que nous exposons ci-dessous.

D'autres, se référant selon nous aux mêmes sources, ont développé des conceptions et des pratiques qui ne manquent pas d'intérêt car elles vont au bout de cette logique qu'on pourrait appeler une logique de la relation client-fournisseur. Nous pensons par exemple à la démarche développée à l'université de Chambéry ; même s'il s'agit d'évaluer les diplômes et non les cours, cette démarche "fait appel à des références théoriques relatives au marketing des services et au contrôle de gestion et s'appuie sur la méthodologie des enquêtes en sciences sociales" (Guillère & Moscarola, 1998).

Cette conception, que nous avons qualifiée de "nord-américaine", a sa cohérence. Pourtant, à nos yeux, deux critiques majeures peuvent lui être adressées :

- D'abord, en demandant aux étudiants de formuler directement un jugement de valeur sur la prestation d'enseignement, elle s'appuie sur des outils grâce auxquels on cherche à *recueillir directement auprès des étudiants des appréciations*⁷², des jugements (positifs ou négatifs), avec par exemple des échelles d'appréciation allant de "suffisant" à "insuffisant", de "utile" à "inutile" ou de "excellent" à "mauvais".

Très souvent, ce recueil de jugements ou d'appréciations *revient à un recueil du niveau*

⁷¹ Nous savons bien qu'un modèle n'est pas une théorie, mais nous utiliserons ici le terme de "théorie" comme terme générique pour désigner une conception organisée, dans son sens général "d'ensemble de connaissances formant un système sur un sujet ou dans un domaine déterminé" (L.-M. Morfaux).

⁷² L'arrêté de 1997 évoquait lui-même "*l'appréciation des étudiants*".

de satisfaction des étudiants sur tel ou tel aspect de l'enseignement, avec par exemple des questions comme "êtes-vous satisfait de... ?" ou des échelles d'appréciation allant de "très satisfait à très insatisfait". Cette pratique est sans doute l'expression de l'hypothèse implicite selon laquelle la qualité d'un enseignement se limiterait à la satisfaction (à court terme) des étudiants : on voit bien ici l'influence de certaines conceptions de la qualité véhiculées dans l'industrie ou le commerce, mais l'on sait aujourd'hui qu'une conception réduisant la *qualité* à la seule *satisfaction* du client est inadaptée aux champs de la formation et de l'éducation⁷³. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il soit inutile de savoir si les étudiants sont satisfaits, ou si les propositions pédagogiques des enseignants leur ont convenu ; mais on peut penser que le principal bénéfice que l'enseignant retire de ces informations, si elles sont positives, est un bénéfice de type narcissique (ce qui est loin d'être négligeable...), sans que ce soit forcément une garantie de la qualité d'une formation ni des acquisitions à moyen ou long terme des apprenants.

Plus profondément, un recueil de ce type ne nous paraît pas – en règle générale⁷⁴ - de nature à permettre une évaluation sur laquelle on puisse valablement s'appuyer.

Lorsque l'on demande à des étudiants de dire s'ils sont satisfaits de tel élément d'un cours ou de tel comportement d'un enseignant, de donner une appréciation formulée en termes de "bon" ou "mauvais", ou, mieux (?) encore, d'attribuer sans autre explication *une note* à la "qualité pédagogique en communication orale" des enseignants, on ne sait pas sur quoi ces appréciations sont basées, sur quoi sont fondés leurs jugements. Les critères de jugement sous-jacents peuvent être très différents d'un étudiant à l'autre puisqu'ils ne sont pas explicités. Regrouper statistiquement leurs opinions n'a pas forcément grand sens puisque l'on regroupe des points de vue établis à partir d'échelles de valeurs qui peuvent n'avoir rien de commun. Deux jugements identiques pourront avoir été formulés à partir de points de vues contradictoires, et il sera alors très difficile aux enseignants eux-mêmes de savoir ce qu'ils devraient faire pour améliorer leur enseignement. Que faire en effet concrètement d'un jugement global exprimé en termes de "bon" ou de "mauvais" ? Dans quel sens ensuite apporter des changements, pour autant qu'on juge utile de le faire ?

- Nous pensons par ailleurs que ce recueil de la satisfaction des étudiants n'est pas la manière la plus appropriée d'amener les enseignants français du supérieur à se préoccuper d'évaluation des enseignements ; il heurte des valeurs propres à notre culture, en particulier dans le champ de l'éducation, où l'on a du mal à considérer les élèves ou les étudiants comme des clients (à tort ou à raison).

422 – Un modèle espagnol passionnant : l'évaluation circulaire

Le modèle développé et mis en œuvre de 1989 à 1994 à l'université Complutense de Madrid (une université de plus de 100 000 étudiants et plus de 5000 enseignants) est l'un des plus intéressants que nous connaissons.

Dans ce modèle, "chaque agent évalue, dans la mesure de ses moyens, les spécificités (comportement, productivité, etc.) d'autres agents. (...) En agissant ainsi, en utilisant l'information croisée provenant des sources les plus importantes de chaque cadre

⁷³ Cf. le n° 6 de la revue *Etudes et expérimentation en formation continue*, juillet-octobre 1990.

⁷⁴ La seule exception serait celle des questionnaires dans lesquels on demande aux répondants d'explicitier les motifs (les fondements) de leur insatisfaction ...comme ceux de leur satisfaction. Cette explicitation peut être réalisée :

- soit par la réponse des étudiants à des questions d'explicitation (de leurs insatisfactions comme de leurs satisfactions) incluses dans le questionnaire lui-même, mais cela complique le dépouillement ;
- soit lors de bilans "à chaud" si le groupe n'est pas trop important ;
- soit lors de temps d'évaluation du dispositif de formation réunissant enseignants et étudiants (ou leurs représentants), après dépouillement des questionnaires.

La satisfaction des formés nous paraît être d'abord un critère commercial avant d'être un critère de qualité (en formation continue en particulier) ; elle permet de dire à l'extérieur que "les gens sont contents" et de justifier le renouvellement de l'action et le recours aux mêmes intervenants ...puisque "les gens sont contents".

d'enseignement/apprentissage, il est possible de décrire ce qui se passe réellement dans chaque établissement (évaluation institutionnelle)" (Fernandez, 1997).

Dans ce modèle :

- 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" (Fernandez, 1999).
- 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.⁷⁵

Une université française s'est inspirée de ce modèle pour concevoir son dispositif d'évaluation des formations et des enseignements : l'université Joseph Fourier de Grenoble⁷⁶. Les réponses apportées par les enseignants qui ont pris la peine de répondre aux questions ouvertes des questionnaires qui leur ont été adressés sont d'une grande richesse qualitative et d'un grand intérêt sur les caractéristiques et difficultés de la vie de travail des enseignants-chercheurs en question et sur les conceptions qu'ils ont de leur métier.⁷⁷

Si une telle initiative était développée dans plusieurs universités, on disposerait probablement là d'un matériau sans égal pour sentir le pouls des enseignants "de base".

423 – Une conception de l'évaluation de l'enseignement qui en fait un élément d'une "Démarche Qualité dans l'enseignement" : l'exemple de l'université Bordeaux 2

Partant d'une définition relativement classique (et selon nous restrictive, en matière d'éducation), de la qualité (celle proposée par les normes ISO), l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 a développé un modèle d'évaluation des enseignements qui est sans doute le plus intéressant que nous connaissions dans les universités françaises.

⁷⁵ Pour avoir un aperçu de ce qu'a donné la mise en œuvre de ce modèle à Madrid, cf. l'encadré qui figure à la fin du chapitre 4, page 85.

⁷⁶ On peut trouver la présentation de cette expérience dans le document déjà cité : Rapport "Perception de l'évaluation des enseignements à l'université Joseph Fourier", K. Altisen A. Annichini et C. Dussauge, mars 2001, CIES de Grenoble.

⁷⁷ Le rapport cité dans la note ci-dessus comprend des réponses apportées en 2000. Le rapport de la campagne d'évaluation 2001 apporte les réponses d'un plus grand nombre d'enseignants. Il est accessible sur le site de l'université, à l'adresse indiquée en note page 31.

A partir de l'analyse selon laquelle "tout enseignement répond à des besoins, à des finalités, se fixe des objectifs (explicites ou implicites), recourt à diverses modalités d'enseignement, est validé par un contrôle de connaissances" et que "les connaissances acquises doivent répondre aux besoins", "l'évaluation globale" mise en œuvre à Bordeaux 2 "porte sur la qualité :

- "de l'analyse des besoins,"
- "des objectifs et des programmes,"
- "du niveau (ou pré-requis) des étudiants,"
- "des modalités d'enseignement, portant un intérêt particulier aux innovations pédagogiques,"
- "des épreuves : modalités – niveau cognitif – résultats (taux de reçus à chaque session – niveau et distribution des notes)."⁷⁸

A côté "d'évaluations annuelles" basées sur le recours à des questionnaires-étudiants, des "évaluations quadriennales" permettent d'évaluer les différents enseignements ou formations, une fois tous les quatre ans. Des réunions rassemblent alors les enseignants de l'enseignement évalué, des enseignants d'autres enseignements, d'autres disciplines ou d'autres universités (tous ces derniers jouant alors le rôle d'évaluateurs externes), et des étudiants ayant suivi l'enseignement ou la formation évaluée. Ces réunions ont lieu sous la présidence d'un représentant du CRAME, qui propose une procédure de discussion destinée à favoriser l'expression et l'écoute mutuelle.

Précédé d'une présentation de l'enseignement, le débat porte sur trois thèmes : "origine des besoins, finalités et objectifs opérationnels", "modalités de l'enseignement", "contrôle des connaissances". Suit une synthèse faite par le président de séance. Chaque réunion dure de deux à quatre heures selon l'ampleur de l'enseignement évalué, le nombre de participants, la difficulté des problèmes abordés. Un rapport est rédigé dans les semaines suivantes par le président de séance et soumis pour avis aux enseignants évalués avant d'être diffusé aux participants, au directeur de l'UFR concernée, au président et aux vice-présidents de l'université.

Ces évaluations concernant un enseignement ou une filière, sont planifiées, organisées et suivies par les U.F.R. en fonction de leur politique pédagogique. Le CRAME, avec les délégués CRAME nommés au sein des U.F.R., fournit une assistance technique : diffusion de la charte de la Démarche Qualité, participation aux évaluations quadriennales, synthèse des rapports, bilans, aide à la conception et à l'exploitation de questionnaires.

La prise en compte de la "boucle" de la qualité par les enseignants qui participent à ces évaluations quadriennales nous paraît être un des apports majeurs de cette démarche, elle-même basée sur une conception d'ensemble. Le fait que ces évaluations permettent des discussions sur les finalités des enseignements nous semble également particulièrement utile et rare dans les universités françaises.⁷⁹

Le choix de la qualité comme paradigme semble avoir eu un impact positif dans cette université ; même si ce terme est parfois connoté négativement chez les enseignants parce qu'il renvoie à l'industrie et à des normes, il semble que pour un certain nombre d'enseignants, ses connotations soient moins négatives que celles attachées au concept d'évaluation. Est-ce à dire qu'il ne faudrait plus parler d'évaluation, certes non ; mais l'évaluation de l'enseignement ne peut être conduite sans un minimum de réflexion sur ce que l'on entend par la qualité de l'enseignement (Romainville, 1999).

⁷⁸ Cf. les textes de présentation de la démarche qualité de cette université sur le site du Crame (Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives), à la page <http://www.u-bordeaux2.fr/crame/PagesHTML/Evaluations.htm> et la présentation des évaluations quadriennales à http://www.u-bordeaux2.fr/crame/Documents/Ev_quadriennales.pdf

⁷⁹ La démarche Qualité dans l'enseignement : Evaluation interne des enseignements à l'université Victor Segalen Bordeaux 2 décembre 1999 (texte interne à l'université). Cf. également Quinton & Jeannel, 2001.

423 bis – Une conception voisine de celle de Bordeaux 2 : celle de l'École Nationale Vétérinaire d'Alfort

Ce rapport a pour objet l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises ; c'est pourquoi nous ne nous sommes pas référés à des expériences pouvant avoir lieu dans d'autres établissements d'enseignement supérieur comme les grandes écoles.

Pourtant, les exceptions confirmant la règle, nous évoquerons la conception qui sert de cadre de référence à la démarche mise en œuvre à l'École Nationale Vétérinaire d'Alfort (Toma, Gogny, Grenier, 2000) ; cette conception est voisine par plusieurs aspects de celle de l'université Bordeaux 2, en particulier parce qu'elle se veut globale et qu'elle vise une "évaluation de la qualité" depuis la définition des besoins jusqu'à l'évaluation des acquis des étudiants ; mais elle va plus loin, sans doute parce que le contexte d'une petite structure le permet, en visant "l'évaluation de la qualité pédagogique d'un enseignant" : l'évaluation de l'enseignement en est une des étapes. Cette "évaluation de la qualité pédagogique d'un enseignant doit porter sur l'ensemble de la démarche, qui comprend les phases suivantes :

- "la définition des besoins en connaissances et compétences dans un domaine ;
- "leur traduction en objectifs d'apprentissage correspondants ;
- "la réalisation de l'enseignement, destinée à l'atteinte de ces objectifs ;
- "l'évaluation des acquis des étudiants."

Cette évaluation cherche à objectiver au maximum l'avis des évaluateurs, en leur proposant des critères qui ont été préalablement discutés, en favorisant la confrontation des différents jugements, et en mettant en œuvre une quantification.

A l'ENVA, on va même jusqu'à proposer aux enseignants volontaires (25% par an, ces deux dernières années) une évaluation des enseignants réalisée avec le concours d'experts extérieurs (et d'étudiants pour certains aspects de l'activité de l'enseignant, ce qui permet de constater que les étudiants sont souvent moins sévères dans leurs jugements que les enseignants...) et que les avis des experts sont plus riches que ceux des étudiants pour ce qui concerne les propositions d'amélioration des enseignements.

Afin de bien distinguer popularité et compétence pédagogique, ont été créés un prix de l'enseignant le plus pédagogue et un prix de l'enseignant le plus sympathique. L'enseignant le plus pédagogue reçoit une somme d'argent à utiliser à sa convenance dans le cadre de son travail.

Comme à Bordeaux et à Madrid, une méta-évaluation permet de recueillir a posteriori l'avis des enseignants qui ont bénéficié de la procédure d'évaluation. A Bordeaux comme à l'ENVA de Maisons-Alfort, les résultats de ces méta-évaluations sont très positifs.

424 – Une conception dans laquelle la qualité de la formation des étudiants est considérée d'abord comme le fruit de la "co-production" entre enseignants et étudiants

Elles-mêmes influencées par les travaux portant sur l'économie des services, les recherches de l'IRPEACS-CNRS (Albertini, 1990) 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, nous pensons 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 (Dejean, 1999). 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 formations⁸⁰, 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 nous 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 apprendre⁸¹ ; 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.

⁸⁰ Qui rejoint celle des auteurs du rapport EVALUE cités au bas de la page 7.

⁸¹ Nous avons conçu plusieurs outils en fonction de ces conceptions, et il nous semble que certaines universités travaillent dans le même sens. Ainsi, le "4 pages" réalisée à l'Université Lille 1 sur la compréhension des cours magistraux (cf. annexe 3) nous paraît être un modèle : il réalise la synthèse de nombreuses évaluations d'enseignements centrées sur la compréhension des cours magistraux et sur les variables pédagogiques qui la favorisent. En plus, ce document introduit des éléments comparatifs : on n'en reste donc pas aux résultats confidentiels qui sont les plus fréquents dès qu'il s'agit d'évaluation des enseignements.

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'explicités, 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.

Au cours des nombreux entretiens que nous avons eus en vue de la réalisation de ce rapport, la plupart des interlocuteurs à qui nous avons exposé ces conceptions paraissaient sensibles à l'argumentation que nous développions devant eux et assez d'accord avec les propositions exposées ici. C'est ce qu'exprimait cette enseignante : "on ne peut pas dissocier enseignement et apprentissage... il faut pas séparer les deux volets".

43 – UNE ADMINISTRATION CENTRALE QUI ACCEPTE DE JOUER UN ROLE ACTIF DANS L'IMPULSION ET LE SUIVI...

- de l'évaluation de l'enseignement
- de l'évaluation dans les universités
- de la formation des enseignants

431 - Une impulsion et des prises de position claires du ministre, relayées par des actions concrètes, soutenues et suivies du ministère sur l'évaluation de l'enseignement elle-même

a) Un discours fort et un appui tangible à ceux qui œuvrent au sein des universités

Les témoignages en provenance des universitaires engagés dans des démarches d'évaluation des enseignements sur le terrain sont unanimes. Ils attendent un réel engagement et un réel soutien du ministère :

- "Il faudrait un discours venant d'en haut sur l'importance de l'évaluation, des objectifs ; là, on pourrait peut-être faire changer les choses. (...) Pour que ça change, il faut qu'institutionnellement il y ait un discours. (...) Les collègues qui voudraient que ça change sont les plus jeunes : il faudrait qu'il y ait un discours officiel qui pousse à ça par derrière (...) un discours d'en haut, ce serait un bon soutien pour que ceux qui sont en bas n'aient pas l'impression de se battre contre des moulins à vent. (...) il faudrait quelque chose qui justifie les initiatives locales là où il y a des gens qui s'investissent dedans" (une enseignante).

- "Le remue-ménage ne peut exister que s'il y a des textes qui poussent fort" (un enseignant).

- "S'il y avait une réelle incitation et un soutien financier du ministère, ça redonnerait du moral aux troupes" déclare une VP qui s'est fortement investie sur ces questions (au sein d'une université pour laquelle le ministère avait refusé de financer des actions d'évaluation des formations et des enseignements). Mais il faut sans doute que des affirmations de principe du Ministère ne se limitent pas aux seules déclarations et qu'elles soient suivies d'effets visibles : "Il faut que le ministère montre que c'est une démarche importante... et pas seulement qu'il le dise dans des textes" poursuit cette personne.

b) Un appui aux réseaux qui promeuvent le développement de l'évaluation et de la pédagogie

En 1998, le réseau CIME a été créé à l'initiative de quelques universités de l'Ouest atlantique. Plusieurs colloques ont ainsi réuni pendant trois ans les universités désireuses de mettre en commun leurs expériences dans ce domaine et envisageant de développer en leur sein des Services Universitaires de Pédagogie. Le ministère devrait encourager et soutenir de tels réseaux qui s'intéressent au développement de la qualité de la pédagogie.

c) Affirmer quelques idées-clés en matière d'évaluation de l'enseignement ?

Peut-être faut-il que le ministère rappelle quelques principes aujourd'hui bien connus, grâce aux expériences étrangères en particulier⁸² :

- l'évaluation se distingue du contrôle, elle implique le débat entre les acteurs concernés : ses résultats doivent donc être repris par un collectif (enseignants, étudiants, mais aussi éventuellement IATOS),

- une évaluation a d'autant plus d'intérêt qu'elle s'effectue en référence à des objectifs ; il faut donc que ceux-ci soient définis (cela permet également de définir les contenus en référence à ces objectifs et au public effectivement concerné),

- l'évaluation de l'enseignement ne se limite pas à la diffusion de questionnaires-étudiants, il est souhaitable de recourir à diverses sources et à différents moyens,

- il faut un retour aux étudiants des résultats de l'évaluation et des conséquences que l'on tire de leur analyse si l'on veut que le dispositif puisse continuer à vivre,

⁸² Le livre d'Huguette Bernard est sur ce point bien utile, même si l'on peut aujourd'hui estimer que certains des outils qu'il proposait il y a dix ans sont maintenant dépassés.

- si l'on met en place une évaluation de l'enseignement, il est préférable de concevoir en même temps des moyens de son amélioration (formation, accompagnement...),
- il faut qu'un dispositif d'évaluation puisse vivre ; il faut donc se fixer des objectifs réalistes et limités et ne pas vouloir "tout évaluer" en même temps,
- il est inutile de s'y lancer si l'on n'a pas réfléchi à ce que l'on allait faire des remontées ou si l'on n'est pas prêt à modifier des choses,
- etc.

432 - Que dans les procédures d'habilitation, le ministère manifeste qu'il attache de l'importance aux critères relatifs à la qualité de la pédagogie

La façon dont se déroulent les procédures d'habilitation est remise en cause au ministère même, à juste titre. Peut-être faut-il les supprimer purement et simplement pour les demandes de renouvellement.

En tout cas, dans un 1^{er} temps, un certain nombre de critères formels seraient assez simples à proposer et à faire respecter par ceux qui demandent une habilitation (...et par les commissions chargées de les étudier), par exemple :

- que les commissions d'habilitation n'acceptent pas de dossiers où l'on trouve des contenus à la place des objectifs (ce qui est encore le cas de nombre de maquettes),
- que les rubriques relatives aux procédures d'évaluation des enseignements soient remplies correctement : qu'on ne laisse pas passer des dossiers où les auteurs ont inscrit des modalités de contrôles de connaissances dans la rubrique "évaluation des enseignements".

Pour que ces critères soient réellement pris en compte, peut-être faudrait-il que le ministère décide d'inclure dans ces commissions des enseignants soucieux de qualité pédagogique et pas seulement de qualité scientifique ou de perspectives d'emploi (dans une proportion à déterminer).

433 – Que soit enfin généralisée (et obligatoire) une formation des enseignants à la pédagogie (... et à l'évaluation)

Il peut paraître dérisoire de rappeler qu'il convient de prévoir une formation à l'enseignement pour tous les enseignants du supérieur, compte tenu du nombre de personnes qui ont déjà formulé une telle recommandation avant nous, sans grand succès apparent.

a) Une formation initiale

Il nous paraît inutile de ré-énoncer ici les arguments qui militent en faveur d'une formation initiale pour tous les enseignants du supérieur. Dans le système actuel, un tiers seulement des futurs enseignants bénéficient de quelques journées dans le cadre des CIES.

Nous pourrions nous inspirer du modèle anglais : "pas de formation, pas de titularisation". De plus, en Grande Bretagne, "suivre la formation ne suffit plus : la preuve d'une maîtrise de la pratique (de l'enseignement) est maintenant exigée" (Johnstone, 2000).

Là encore l'engagement du ministère apparaît nécessaire : "Qu'on n'accepte pas un MCU tant qu'il n'a pas suivi une formation pédagogique sérieuse, avec la possibilité qu'il soit recalé. Il faudra une obligation ministérielle... et il faudra contrôler parce que ça risque d'être détourné."

Depuis quelques années, ce sont les CIES qui ont été chargés de proposer un peu de formation aux étudiants préparant un doctorat. Mais quels que soient les efforts de ceux qui les dirigent, ces structures ne sont pas toujours reconnues comme elles le souhaiteraient au sein de la communauté universitaire.

Un de nos interlocuteurs a proposé pour la formation des enseignants une solution originale dont nous ne pouvons estimer la faisabilité, mais qui aurait l'avantage de faire reconnaître les préoccupations pédagogiques au cœur de la recherche : ce serait de faire réaliser la

formation pédagogique des enseignants au sein des écoles doctorales, ce qui permettrait d'être sûr que tous les futurs enseignants en bénéficieraient⁸³... A étudier ?

Dans la situation actuelle en tout cas, il conviendrait sans doute de donner plus de moyens aux CIES : ainsi, un CIES qui doit en principe former plus de 600 moniteurs, dispose de trois bureaux mais d'aucune salle de cours en propre..., ce qui l'amène parfois à supprimer des enseignements (...par exemple, cette année, sur l'évaluation !).

Par ailleurs, nous pensons que la formation des futurs enseignants ne devrait pas être assurée seulement par des universitaires ; il faudrait y intégrer des formateurs d'adultes extérieurs à l'université, que nous pensons plus sensibles que la plupart des enseignants à une approche de la pédagogie centrée sur les compétences à développer.

La pédagogie mise en œuvre dans les CIES donne lieu à des appréciations diverses : tel enseignant a "l'impression qu'en CIES, les étudiants sont passifs" alors que telle monitrice estime que son CIES "sensibilise très bien à la pédagogie" bien que "l'évaluation, c'était un exposé d'une heure..."⁸⁴

Une étude sur la nature et la qualité des formations réalisées en CIES (et sur la façon dont y sont abordées les questions de notation et d'évaluation) serait certainement intéressante.

b) Une formation continue

Le dispositif de formation continue des enseignants français du supérieur est quasiment inexistant et nous accusons sur d'autres pays un retard considérable.

Pourtant, selon certains de nos interlocuteurs, "il y a des enseignants qui attendent de la formation continue, mais il n'y a pas d'offre... et pas de lieu institutionnel pour exprimer ce type de demande."

Les universités québécoises ont mis sur pied des bureaux d'appui pédagogiques, plusieurs universités belges ou suisses ont créé des services de ce type. Ainsi, l'Université Catholique de Louvain (où l'évaluation des enseignements est obligatoire en 1^{er} cycle depuis... 1985, au rythme d'une fois tous les deux ans) a créé un Institut de la Pédagogie et des Multimédia, chargé à la fois de former les enseignants, de les aider à évaluer leurs enseignements et à recourir à l'utilisation des nouveaux média pédagogiques ; il est présidé par un professeur de sciences appliquées et non par un spécialiste de sciences de l'éducation.⁸⁵

Quelques universités se sont lancées dans la création de diplômes d'université de pédagogie, d'autres tentent tant bien que mal de lancer des Services Universitaires de Pédagogie (SUP), mais à part de très rares exceptions, rien n'existe de vraiment opérationnel aujourd'hui. La France est sur ce terrain encore plus en retard que sur l'évaluation des enseignements...

Certains appellent de leurs vœux un décret, et pas seulement un arrêté, qui préciserait que la formation à l'enseignement des enseignants-chercheurs (y compris des professeurs) est obligatoire ; cette formation devrait comprendre entre autres, une formation à l'évaluation.

c) Lier évaluation et (possibilités de) formation des enseignants

Toutes les expériences étrangères aboutissent à la même conclusion : si l'évaluation de l'enseignement est instituée pour que les enseignants améliorent leurs cours, il faut lier évaluation de l'enseignement et formation des enseignants, offrir des possibilités de

⁸³ Il est clair qu'une formation pédagogique de base pour les enseignants devrait comprendre une formation à l'évaluation, mais on pourrait aussi suggérer, entre autres, une formation à la déontologie (si tant est que l'on puisse s'y former). Ainsi, M. Gomel avait-il prévu une formation de ce type comme un des éléments clés du programme interuniversitaire MAPES (Modules d'Amélioration Pédagogique pour les Enseignements Supérieurs). <http://mapes.univ-poitiers.fr>

⁸⁴ Et un an après avoir entendu parler d'évaluation pendant une heure, 75 % des moniteurs de ce CIES ne se rappelaient plus de l'arrêté d'avril 97 sur l'évaluation des enseignements et des formations...

⁸⁵ De la même façon, le CRAME (Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives) de l'Université Bordeaux 2 n'est pas dirigé par un professeur de sciences de l'éducation mais de médecine.

formation aux enseignants dont les enseignements sont évalués, sinon certains enseignants peuvent se retrouver désemparés devant les résultats des évaluations et ne pas savoir comment s'y prendre pour améliorer les choses.

On retrouve ici le problème de l'absence de formation continue pour les enseignants, mais comme le dit ce président, "s'il y avait sur place ne serait-ce qu'un lieu pour en discuter..."

Certains moyens très simples et peu coûteux pourraient être développés si la volonté existait. Ainsi, l'observation d'enseignements réalisés par des collègues est un moyen de formation très utile et pratiqué beaucoup plus volontiers dans d'autres pays que dans le nôtre. On peut citer aussi le fait de filmer un de ses enseignements et de l'analyser avec un collègue ensuite.

Là encore, les services d'appui pédagogique aux enseignants ont fait la preuve de leur réelle utilité dans les pays où ils existent. Cela exige des choix politiques et des moyens humains et financiers.

Pour conclure cette partie consacrée au rôle que devrait jouer le ministère, nous voulons souligner que son apparente absence de volonté politique en matière d'évaluation dans les universités n'exonère pas les universitaires eux-mêmes de leurs responsabilités dans ce domaine. Comme l'indique ce directeur de CIES, "ce n'est pas qu'une question de décisions venant d'en haut, bien sûr : il faudrait qu'il se fasse pour la pédagogie de l'enseignement supérieur tout ce remue ménage de 1982- 83 pour la réforme de l'enseignement supérieur." Nous reviendrons sur une telle idée dans notre conclusion.

Il n'en reste pas moins que l'on entend dans des universités de province des discours comme celui-ci : "pour faire bouger les choses ici, il faut invoquer le pouvoir central ; quand on peut invoquer que c'est une incitation forte du ministère, c'est un argument".

44 – DES DÉCISIONS CONCERNANT LA CARRIÈRE DES ENSEIGNANTS

441 - Enoncer des orientations favorisant la prise en compte des activités pédagogiques (parmi lesquelles figure l'évaluation de l'enseignement) pour les recrutements et les promotions. Ceci est de la responsabilité du ministère.

La majorité des personnes que nous avons consultées nous précisaient en début d'entretien qu'il ne fallait surtout pas confondre évaluation des enseignements et évaluation des enseignants... et admettaient en cours d'échange que l'évaluation de l'enseignement posait inévitablement la question de la prise en compte des activités d'enseignement dans la carrière des enseignants, et était donc liée à la question de l'évaluation des enseignants.

Deux ou trois personnes seulement (sur près de 80) ont émis des réserves sur ce point, dont Maurice Gomel, pour qui "parler d'évaluation des enseignants, c'est le meilleur moyen de renvoyer l'évaluation de l'enseignement aux calendes grecques."

La très grande majorité des universitaires impliqués dans l'évaluation de l'enseignement sur le terrain estiment que la prise en compte de ce type d'activité dans la carrière des enseignants est indispensable :

- si l'on veut que l'ensemble des enseignants "s'y mettent" et que les choses bougent vraiment,
- si l'on veut éviter que ceux qui sont actifs sur ce plan (et plus globalement sur celui de la pédagogie) ne se découragent.

C'est le président de la commission d'évaluation d'une des universités les plus avancées en la matière qui déclare : "On est arrivé à un stade où on a popularisé l'évaluation, mais on attend un cadre ministériel, peut-être la reconnaissance dans les carrières. Si on continue à faire ça et que ça n'a pas de répercussions tangibles, on va s'épuiser. Il faut que le ministre fasse quelque chose".

L'enjeu, encore une fois c'est la qualité de l'enseignement : "une évaluation sérieuse et sa prise en compte dans les recrutements et les promotions est nécessaire si on ne veut pas que les enseignants-chercheurs finissent par sacrifier la préparation des enseignements à l'avancement de leurs travaux de recherche" (un enseignant).

Au ministère même, on reconnaît que "ce qui reste véritablement à faire, c'est que la carrière des enseignants-chercheurs ne prend pas en compte les questions pédagogiques".

Il nous semble souhaitable de reconnaître que l'évaluation de l'enseignement a obligatoirement un rapport avec l'évaluation des enseignants et de dire que c'est une évolution souhaitable et normale ; les critères en matière de recherche font l'objet d'un relatif consensus, il faut se mettre à rechercher des critères acceptables prenant en compte d'autres activités indispensables à la bonne formation des étudiants, comme l'enseignement et l'implication dans le fonctionnement de l'université.

Ce discours a lui aussi été tenu depuis longtemps dans maints rapports officiels...

Si l'on admet que les activités pédagogiques en général et d'évaluation en particulier doivent être prises en compte dans la carrière des enseignants, il faudra néanmoins veiller à le faire astucieusement : il faudra être explicite sur le fait que ce ne sera pas directement l'appréciation des étudiants qui influencerait sur la carrière (le Conseil Constitutionnel ou le Conseil d'Etat seraient d'ailleurs immédiatement saisis...), mais plutôt les pratiques d'évaluation développées par les enseignants.⁸⁶

442 - Chercher des critères de la qualité d'un enseignement (ou même de la qualité d'un enseignant) qui puissent être acceptés par le plus grand nombre possible d'enseignants. Cela doit impliquer les enseignants, à l'initiative du ministère.

"Si on veut distinguer le bon enseignant, il faut des critères" disent plusieurs enseignants. Il faut donc entreprendre la recherche de critères reconnus comme légitimes par le maximum d'enseignants et chercher à les faire accepter (par exemple, la capacité à enseigner, l'expérience de l'enseignement de sa discipline à des étudiants d'une autre discipline, la disponibilité, les permanences, la qualité d'une bibliographie, les travaux réalisés en pédagogie, etc.). En même temps, on sait aussi que "pour les critères, c'est vrai que ça dépend des disciplines."

Nous reviendrons plus loin sur cette question de critères auxquels recourir pour reconnaître les activités de type pédagogique dans la carrière.

443 - Nommer dans les commissions de spécialistes ou au CNU des enseignants préoccupés de la qualité de l'enseignement et pas seulement de celle de la recherche.

Ceci est de la responsabilité du ministère.

Au ministère, on reconnaît "qu'on n'a pas constitué un vivier de gens bons scientifiquement et intéressés par la pédagogie". En entendant cela, on se dit que ce serait peut-être une des premières choses à faire si le ministère voulait montrer autrement qu'en paroles qu'il se préoccupe réellement de qualité de l'enseignement...

Les pratiques des sections du CNU sont différentes quant à la prise en compte des activités pédagogiques, nous l'avons vu. De plus, certains rappellent que "des tentatives ont été faites dans le passé pour que le CNU prenne en compte les activités pédagogiques (et que) ça a eu l'effet inverse ("s'il a fait tant de choses, c'est qu'il est pas bon pour la recherche")."

⁸⁶ Des universités belges (comme par exemple l'Université Catholique de Louvain) vont plus loin encore, puisqu'un enseignant a le devoir ou la possibilité de joindre à son dossier de demande de promotion les résultats d'évaluations de ses enseignements. Mais la place donnée dans plusieurs de ces universités à l'évaluation des enseignements en particulier et à la pédagogie en général est peu comparable avec ce qui se passe dans notre pays...

On peut penser que ces pratiques n'évolueront pas fondamentalement tant que les nominations au CNU se feront sur les mêmes critères que par le passé. Or le ministère nomme quand même un tiers des enseignants qui siègent dans les commissions du CNU. S'il juge que la qualité des enseignements universitaires est un enjeu fort, il pourrait très bien choisir des enseignants qui ont manifesté leur intérêt et leurs compétences dans le domaine de la pédagogie (et par exemple dans celui de l'évaluation de l'enseignement). Lorsque nous en avons fait la suggestion à l'une des personnes impliquées dans ces nominations au ministère, il nous a été répondu que le ministère ne connaissait pas assez les enseignants pour pouvoir le faire. Cette affirmation est très vivement contestée dans les universités. En voici deux témoignages, l'un d'une vice-présidente, l'autre d'un représentant syndical :

- "Dire qu'on ne peut pas bouger le CNU, ça relève des résistances globales. Si on se fixe l'objectif de pas y arriver, c'est clair qu'on n'y arrivera pas... Les universités savent les enseignants qui ont un intérêt pour les questions pédagogiques. Si le ministère veut de l'information sur des personnes à nommer au CNU, qui apporteraient une coloration différente, c'est sûr qu'il pourrait les trouver... Actuellement, il demande aux anciens présidents du CNU, donc on reproduit à l'infini..."

- "Au CNU, les nominations sont en grande partie le résultat de choix purement politiques ; dans les commissions de spécialistes, ce sont le fruit de rapports de forces. S'il était écrit dans un décret régissant les commissions de spécialistes et les sections du CNU que la moitié des nominations servait à apprécier les activités d'enseignement, ça soutiendrait".

Un autre représentant syndical rapporte "qu'il y a quelques années, dans une section du CNU, le ministère a éliminé tous les didacticiens !"

Au ministère même, on réfute l'idée que les nominations au CNU seraient politiques et on ajoute que "les membres du CNU sont souvent élus sur des bases syndicales" ...tout en reconnaissant qu'en fin de compte "c'est le ministre qui décide"... Difficile d'y retrouver son latin !

444 - Modifier le statut des enseignants ?

"Par son statut, l'enseignant-chercheur est au-dessus des lois", estime un journaliste. Mais ce sont des enseignants qui disent que "on ne peut rien faire si on ne touche pas au statut", ou que "l'enseignement c'est quand même la dernière roue du carrosse, ou alors il faut changer le statut des enseignants-chercheurs".

Il semble que cette question soit à l'étude, nous ne nous y étendrons donc pas. Toute la question sera de savoir quelle sera la part donnée aux différentes missions des enseignants-chercheurs.

445 - Transférer au niveau local un certain nombre des prérogatives aujourd'hui dévolues au niveau national

Si l'on veut favoriser le développement de l'évaluation de l'enseignement et des innovations pédagogiques ainsi que l'investissement d'un nombre plus grand d'enseignants dans l'amélioration des enseignements, il faut probablement donner plus de pouvoir au niveau local dans les recrutements et les promotions des enseignants-chercheurs.

Cela ne garantira pas automatiquement que les décisions locales seront toujours plus favorables aux enseignants s'investissant dans les innovations pédagogiques, mais cela constituera une opportunité pour les universités qui veulent favoriser ces évolutions. Plusieurs de nos interlocuteurs sont assez pessimistes quant aux capacités d'évolution du CNU et la plupart pensent que "l'établissement est un des mieux placés pour apprécier l'investissement pédagogique ainsi que dans l'animation et la gestion".

Voici quelques mesures allant dans ce sens :

- prise en compte de l'évaluation de l'enseignement dans les critères pour la promotion des professeurs, au niveau local (proposition d'un vice-président d'une université qui a défini des critères prenant en compte les activités pédagogiques dans les promotions locales ; c'est la

même personne qui attend que le ministère réaffirme à quoi servent ou peuvent servir ces postes attribués pour les promotions locales. "Ca nous aiderait énormément" ajoute-t-il).

- confier aux présidents d'universités - avec les relais que sont les directeurs d'UFR - la moitié des promotions du niveau national. Au ministère, on ne se dit pas opposé à une mesure donnant plus de pouvoir au niveau local dans les nominations : ceci permettrait "un rajeunissement des professeurs" et on pourrait "inciter les établissements à prendre en compte les innovations pédagogiques", mais... "c'est le ministre qui décide".

446 - Donner aux directeurs d'UFR un rôle dans les recrutements d'enseignants ?

Faudrait-il associer davantage les directeurs d'UFR aux commissions de spécialistes, soit en les en rendant membres de droit, soit en leur demandant leur avis lors de recrutements ? Cela permettrait peut-être de recruter des enseignants correspondant mieux aux besoins en enseignants et d'éviter que dans certains cas on ne recrute des enseignants de sciences ayant effectué de très brillantes recherches mais parlant à peine le français et ne pouvant se faire comprendre dans un amphithéâtre (dans plusieurs universités nous ont été communiqués de tels témoignages...).

Par rapport à une telle proposition, certains font remarquer qu'à la différence des présidents, les directeurs d'UFR ont un mandat renouvelable et risquent d'être plus "conservateurs" que les premiers.

45 - LES OBSTACLES A LA PRISE EN COMPTE DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES DANS LA CARRIÈRE

En France, beaucoup d'enseignants disent qu'on n'a pas de critères objectifs pour évaluer l'activité d'enseignement, alors qu'on en a pour la recherche.

Il s'agit là d'une affirmation qui comprend en fait deux assertions. Or chacune d'elle peut être discutée.

1^{ère} assertion : "on dispose de critères objectifs pour évaluer les travaux de recherche."

En réponse, certains font remarquer que la rationalité des évaluations dans le domaine de la recherche est parfois bien discutable et que dans la pratique, les décisions prises dans les commissions scientifiques sont des décisions politiques, fruits de rapports de forces, bien plus que des décisions scientifiques.

Un journaliste bon connaisseur du milieu universitaire fait observer que "les évaluations dans la recherche, tout le monde sait que c'est très imparfait" ; et ce sont des enseignants-chercheurs membres de commissions de spécialistes qui reconnaissent que le fait de privilégier le recrutement d'enseignants qui présentent le plus grand nombre de "publis" est en fait "une solution de facilité".

Le domaine de la science, et donc celui de la recherche, est par excellence le domaine des controverses, les sociologues des sciences l'ont bien montré. C'est un domaine où existent des intérêts et des enjeux qui n'ont bien souvent rien à voir avec une vérité scientifique déconnectée de toutes contingences : aussi la nature objective des évaluations menées dans ce domaine de la recherche peut-elle être discutée.

Répondant à ceux qui disent que l'on ne sait pas bien ce qu'est un bon enseignant, certains enseignants-chercheurs font remarquer "qu'on ne sait pas forcément non plus très bien ce qu'est un bon chercheur" mais "qu'on peut apprécier la qualité de n'importe quel service" tel que l'enseignement (Toma, Gogny, Grenier, 2000).

D'autres insistent sur le fait qu'"il y a recherche et recherche" ; les formes de la recherche peuvent en effet varier considérablement selon les disciplines, ce qui veut dire que les critères d'évaluation peuvent varier d'une discipline à l'autre.

Enfin, dans certains cas, la recherche nourrit l'enseignement, dans d'autres, elle n'a aucune retombée dessus ; cela est-il évalué quand on évalue la recherche ?

2^{ème} assertion : "on ne sait pas ce que c'est qu'un bon enseignement ou un bon enseignant."

- Une première réponse vient d'un représentant étudiant : "On ne sait pas parce qu'on ne veut pas savoir". A-t-il tout à fait tort ?

- Une seconde réponse consiste à renvoyer aux travaux de chercheurs qui ont précisément étudié cette question : "un grand nombre d'enquêtes anglo-saxonnes ont été réalisées auprès des étudiants pour cerner leur portrait du "bon professeur d'université""⁸⁷. De telles études pourraient être lancées dans notre pays.

Nous pensons qu'elles devraient plutôt s'orienter vers l'analyse des pratiques de bons enseignants, au pluriel. Nous ne croyons pas à l'existence d'un modèle du bon enseignant. Chacun d'entre nous a pu apprendre au cours de sa vie avec des enseignants qui avaient des qualités et des styles différents. Il n'y a sûrement pas une seule façon de bien enseigner, mais nous croyons possible de dégager des critères de bons enseignements : ils peuvent être différents selon les niveaux (1^{er}, 2nd ou 3^{ème} cycles) mais aussi bien sûr selon la nature des enseignements et les disciplines.⁸⁸

- D'autres, qui ont réfléchi à l'évaluation des enseignants font observer que si l'évaluation de la qualité des prestations d'un enseignant comporte inéluctablement une part d'incertitude et d'arbitraire, "cette incertitude et cet arbitraire ne sont pas forcément plus importants que lors de l'évaluation des étudiants..." Ils ajoutent : "simplement, l'évaluation des étudiants est réalisée depuis des siècles et chaque enseignant en a l'habitude, alors que l'évaluation des enseignants n'en est qu'à ses débuts" (Toma, Gogny, Grenier, 2000).

"Comment apprécier un enseignant qui fait un bon cours ou pas ?... Où sont les éléments objectifs⁸⁹ ?" demande ce président.

Indépendamment du fait qu'on pourrait aussi se demander où sont les éléments objectifs dans la correction d'une copie de philosophie, il nous semble que la difficulté n'est pas tant celle de l'objectivité (quelle évaluation peut se prétendre totalement objective ?) que celle de trouver un système de valeurs qui soit partagé et accepté par un nombre suffisant d'enseignants.

D'autres encore considèrent que ce qui se passe en cours, c'est une boîte noire ; il faut donc selon eux se préoccuper des entrées et sorties, du niveau de qualification auquel les gens sortent. Cette façon de dire "plutôt que d'évaluer l'enseignement des enseignants, évaluons le niveau de sortie des étudiants" pose une question réelle, celle de l'évaluation des effets de l'enseignement que nous avons évoquée au début de ce texte. Mais formulée de la sorte, elle nous paraît une façon de déplacer le problème et d'évacuer la question de l'évaluation des pratiques des enseignants. Un des problèmes, c'est que cette position semble tenue par plusieurs acteurs du Ministère...

⁸⁷ N° 11 de la Revue Réseau éditée par le Service de Pédagogie Universitaire de l'Université de Namur ; ce numéro présente le fruit d'une recherche québécoise sur ce qu'est "un bon prof pour les étudiants du 1^{er} cycle". Entre autres activités, ce Service édite cette revue destinée à présenter aux enseignants du supérieur des synthèses de travaux récents sur tel ou tel aspect de la pédagogie universitaire. Ces documents sont disponibles sur : <http://www.det.fundp.ac.be/spu/spu.html>

⁸⁸ Cela signifie que l'évaluation des enseignements peut sans doute prendre en compte des facteurs différents selon les niveaux et les disciplines. Cf. à ce sujet le texte de J.P. Bécharde "Apprendre à enseigner au supérieur : l'exemple des innovateurs pédagogiques" dans les Actes du Congrès ADMES-AIPU", Nanterre, 2000.

⁸⁹ Il existe bien sûr des enseignants qui pensent au contraire qu'il doit être possible de formuler ces éléments objectifs ; l'exemple le plus trivial paraît être celui de l'assiduité (aussi étonnant que cela puisse paraître, on entend dire dans plusieurs universités que des enseignants ne viennent pas assurer leurs enseignements sans prévenir). Un autre est la disponibilité : "dans nos disciplines en particulier, et dans celles où il y a peu de recherche collective, on sait très bien quels sont les enseignants qui ont de la disponibilité pour les étudiants" dit un professeur de sciences humaines.

46 - AUTRES SUGGESTIONS

461 – S'appuyer sur des réseaux

a) Le ministère ne pourrait-il pas encourager et soutenir plus activement l'activité de réseaux qui s'occupent du développement de l'évaluation (comme CIME par exemple, qui a vu le jour grâce à la détermination d'un enseignant passionné soutenu par quelques présidents) ou de celui de la pédagogie⁹⁰. L'ADMES (Association pour le Développement de Méthodes dans l'Enseignement Supérieur), qui avait abordé ces questions dans un colloque en 1989, a cessé ses activités cette année...

Certes, le ministère n'est pas seul en cause et c'est toute la communauté universitaire qui est concernée, mais la France est sans doute un pays où les choses bougeront peu dans le domaine de l'évaluation et de la pédagogie s'il n'y a pas de reconnaissance officielle de l'action de ceux qui sont des pionniers.⁹¹ Certains pensent que la CPU a sûrement un rôle à jouer en la matière.

b) Des représentants d'universités plus avancées en matière d'évaluation de l'enseignement ont exprimé leur souhait que le ministère prenne l'initiative de susciter un mini-réseau des universités qui pratiquent l'évaluation de l'enseignement au niveau de l'ensemble de l'établissement, pour "permettre à quelques universités qui ont un peu les mêmes objectifs de confronter leurs pratiques" Quelqu'un a proposé une journée de travail réunissant les personnes que nous avons rencontrées en vue de la rédaction de ce rapport.

c) Une troisième voie serait l'action auprès de réseaux de recherche disciplinaires. "On aura gagné le jour où un colloque de recherche disciplinaire prendra conscience de ce problème", estime ce président. On peut citer à ce sujet le colloque organisé en 1998 par les enseignants-chercheurs en psychologie universitaire, qui donna lieu à des débats et des actes d'un grand intérêt⁹².

Reste à définir quels seraient les moyens d'action permettant d'aller dans une telle direction, mais cette voie nous paraît vraiment à explorer.

462 – Mettre à disposition des moyens

Nous l'avons vu, l'évaluation, c'est aussi une question de moyens.

Plusieurs types de moyens pourraient être mis à disposition des universités :

a) humains

A plusieurs reprises, des universités ont exprimé le souhait de pouvoir bénéficier du concours de conseillers compétents sur les questions d'évaluation, qu'il s'agisse "d'équipes de consultants(...) on a besoin de consultants externes" (un président), "d'un corps de personnes-ressources... il y a besoin d'une instance indépendante" (une enseignante).

"Il faut qu'on ait au moins une personne (au niveau de l'université) qui soit capable de s'interroger sur nos pratiques d'évaluation, qu'on ait une personne dont le rôle soit de poser des questions sur les méthodes d'évaluation, sur les outils, et qui soit capable de faire des

⁹⁰ Sait-on que les "Biennales de l'éducation et de la formation", qui ont acquis notoriété et légitimité dans le monde de l'éducation, ne doivent d'avoir existé et connu plusieurs éditions que parce que le président de l'association organisatrice a investi son énergie ...et ses deniers personnels à plusieurs reprises, sans véritable soutien du ministère ?

⁹¹ Dans une association aussi intéressante que l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) association francophone, les Belges, les Québécois et les Suisses sont bien plus nombreux et actifs que les Français. Il faut reconnaître que les recherches en éducation en France ont toujours porté beaucoup plus sur le primaire et le secondaire que sur le supérieur : nous sommes très en retard sur ce point par rapport aux pays anglophones bien sûr, mais aussi par rapport aux belges et aux québécois.

⁹² Nouvelles de l'AEPU (Association des Enseignants en Psychologie Universitaire) - N° spécial, *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs*, 5èmes journées pédagogiques de l'AEPU, mars 1998.

propositions sur des évolutions de pratiques. (...) Et localement des commissions ad'hoc peuvent se constituer", estime ce vice-président.

Faut-il que ce soit quelqu'un de l'université ? "Non, pas du tout, mais quelqu'un capable de comprendre les spécificités de notre université ; ce serait même un bien que ce soit quelqu'un de l'extérieur, quelqu'un un peu comme un conseiller d'établissement qui accepterait de prendre cette responsabilité".

Nous ne savons pas s'il est possible de mettre à la disposition des universités de tels conseillers, mais il faudrait en tout cas que ce soit des personnes qui aident les établissements à penser démarches avant de penser outils ; or quand on se lance dans l'évaluation sans expérience particulière de ce domaine, c'est une tendance fréquente.

Auprès de qui ces conseillers devraient-ils être rattachés, ces équipes devraient-elles exister au niveau régional ou national ? Ce sont des questions auxquelles nous ne pouvons et n'avons pas à apporter de réponses ; certains ont évoqué un rattachement à l'AMUE⁹³.

Soulignons pour finir sur ce point qu'il existe dans quelques universités des personnes qui ont acquis une réelle compétence (dans la mise en place de démarches, dans l'analyse fine des données recueillies, etc.) et qu'il serait bien sûr utile de leur permettre de capitaliser ces expériences (on revient ici au point précédent).

b) financiers

Certains souhaitent que les dépenses d'évaluation soient budgétisées dans le contrat quadriennal (qu'il y ait une ligne budgétaire pour ces dépenses).

Mais des moyens financiers pourraient être utilisés :

- pour reconnaître l'action de ceux qui ont entrepris des actions innovantes en matière d'évaluation des enseignements (par exemple avec un Bonus Qualité Formation) ;
- ou pour aider ceux qui présentent des projets innovants à les mettre en œuvre.

c) matériels

De multiples initiatives se sont développées dans les établissements en matière de traitement automatisé des questionnaires-étudiants ; certaines universités (comme Lyon 1 par exemple) ont d'ailleurs mis ces moyens sur le web à disposition de tous les enseignants. Une structure comme l'AMUE ne pourrait-elle pas servir de relais à de telles initiatives ? Un enseignant chargé du 1^{er} cycle souhaitait ainsi que l'Agence propose quelque chose "pour entrer les notes et pour dépouiller les questionnaires" ; dans une université, le responsable du centre informatique s'est retranché derrière le fait que l'AMUE n'avait pas prévu la prise en compte des travaux d'évaluation des enseignements dans Apogée pour ne pas s'impliquer dans l'évaluation de l'enseignement dans son université. C'est une excuse bien sûr, mais qui peut nous donner des idées...

Ceci renvoie à une question déjà posée : qu'est-ce que le ministère entend faire ou non pour acquérir une connaissance des innovations pédagogiques, mais aussi pour leur diffusion ?

463 – Redéfinir le rôle des différents acteurs intervenant dans le champ de l'évaluation au sein des universités ?

Si le ministère veut définir une politique cohérente en matière d'évaluation dans les universités, cela devrait l'amener assez inévitablement à redéfinir le rôle des différentes instances qui interviennent dans ce champ : CNE, CNU, Commissions d'habilitation, Inspection Générale, voire Haut Conseil... Certaines d'entre elles ont-elles un rôle plus spécifique à jouer en matière d'évaluation de l'enseignement ?

⁹³ En 1998 et 1999, celle-ci avait d'ailleurs organisé deux séminaires "Evaluation et qualité des formations".

464 - Considérer l'évaluation de l'enseignement comme un moyen parmi bien d'autres d'une politique d'amélioration de l'enseignement

De même qu'on ne peut lutter contre l'échec à l'université que par un ensemble de mesures (Romainville, 2000), on ne peut améliorer la qualité des enseignements qu'en prenant un ensemble de mesures : nous avons déjà parlé de la formation des enseignants, mais des actions bien plus simples et plus faciles peuvent aussi être mises en œuvre. Pour ne citer qu'un exemple, une université (Lyon 1) a imposé depuis 6 ou 7 ans la relecture des questions d'examen par le responsable de la 1^{ère} année, afin de remédier à divers dysfonctionnements : données qui manquaient pour effectuer des calculs, fautes de frappe, questions de QCM auxquelles il était impossible de répondre... Ont également été mis sur pied des enseignements coordonnés où un même thème est abordé par différentes disciplines, avec des photocopiés communs ; de ce fait, tous les enseignants concernés sont amenés à réfléchir ensemble aux contenus. Tous les enseignants diffusent un seul photocopié, "cela modifie le comportement des enseignants (...) c'est une évaluation par les pairs détournée" indique cette responsable de l'évaluation.

L'arrêt de l'expérience madrilène permet-il d'annoncer un échec prévisible de la généralisation de l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises ?

Bien que dotée d'un modèle particulièrement intéressant, l'Université Complutense a cessé toute démarche collective d'évaluation des enseignements en 1994-95, après cinq ans d'un investissement considérable dans cette action⁹⁴.

L'analyse de cette arrêt brutal est extrêmement instructive pour nous, Français : on peut en effet se demander si celui-ci (que l'on est en droit de considérer comme un échec) ne préfigure pas celui qui risque de survenir dans les universités françaises, si plusieurs décisions ne sont pas prises et mises en œuvre par le ministre et en particulier si l'une des dispositions de l'article 23 de l'arrêté du 9 avril 1997 n'est pas modifiée.

1 - Intentions de la direction de l'Université Complutense ayant présidé au lancement de "l'évaluation circulaire", avant 1989.

Pour le recteur qui initia la démarche, il s'agissait en premier lieu *d'aider les enseignants désireux d'améliorer la qualité de leur travail*. Mais c'était aussi pour lui un moyen de savoir quels pouvaient être les problèmes en matière d'enseignement dans une si grande université.

L'évaluation fut conçue comme :

- un moyen de recueillir de l'information, pour les enseignants, mais aussi de leur part (principe de la circularité),
- un moyen de les convaincre que la démarche *ne visait pas à les contrôler mais à recueillir leurs besoins*.

A la demande du recteur, les doyens de chacun des 25 centres de l'université désignèrent chacun un correspondant de l'équipe chargée de mettre en place l'évaluation (ce devait être un enseignant bien accepté par ses collègues) : il y avait donc en moyenne un représentant pour 100 à 300 enseignants.

Tous les questionnaires étaient traités par une entreprise extérieure à l'université.

Un guide d'exploitation des données fut conçu et diffusé aux enseignants.

Les résultats permettaient à *chaque enseignant de comparer les résultats* de ses évaluations d'une année donnée :

- à ses propres résultats des années précédentes,
- et à ceux de ses collègues (de son département et de l'ensemble de l'université).

Mais aucun débat n'était systématiquement organisé à partir de ces résultats.

2 - Les causes de l'arrêt de la démarche

L'évaluation circulaire fut arrêtée à l'occasion du changement de recteur de l'université, en 1994-95. On pourrait penser que ce changement d'hommes à la tête de l'université fut déterminant.

En fait, de l'avis de plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés, ce sont plutôt **quatre** autres **facteurs** bien plus **fondamentaux** qui sont la cause de cet arrêt, en dehors de l'hostilité d'une partie des enseignants (25 à 30%, à ce qu'on nous a dit) :

- **Le fait que les informations recueillies aient été destinées au seul enseignant**

La décision de lancer l'université dans le processus d'évaluation circulaire fut prise dans les années 80 au cours de réunions de direction où certains des opposants à cette initiative évoquèrent la fameuse "liberté académique". Après discussion, il fut décidé d'engager l'université dans cette démarche, mais à la seule condition que l'évaluation de chaque enseignant ne soit communiquée qu'à l'intéressé, au vice recteur et au recteur (ces deux derniers étant des acteurs haut placés, mais loin de chaque enseignant et risquant assez peu de s'intéresser aux résultats individuels de chacun des 5000 enseignants de l'université...).

⁹⁴ Pour ne citer qu'un seul signe de cet investissement, le coût annuel du dépouillement de 300.000 questionnaires était de 30 millions de pesetas.

En fait, il semble que ce sont principalement les enseignants déjà préoccupés par la qualité de leur enseignement qui se servent de ces résultats.

Une enseignante très favorable au principe de l'évaluation pose très explicitement la question de la publicité des résultats. Elle était la plus jeune de la dizaine d'enseignants d'une matière dont les enseignants étaient collectivement mal jugés par les étudiants ; or les avis des étudiants étaient positifs sur ses propres enseignements, mais elle était la seule à le savoir et elle aurait voulu savoir pourquoi sa matière était si mal évaluée... "Je crois que (l'évaluation circulaire) est un bon instrument mais il faut le rendre public" dit-elle.

- **L'absence de prise en compte dans la carrière des réussites ou de l'investissement en matière d'enseignement**

L'évaluation ne devait servir qu'à fournir un feed-back à chaque enseignant, mais *ne devait avoir aucune incidence sur la carrière ou la promotion des enseignants.*

Or à Madrid, *les différences de salaire* des enseignants-chercheurs *dépendent* de la reconnaissance *des travaux de recherche* et non de l'investissement dans l'enseignement...

Et l'on peut y entendre là aussi des discours très proches de ceux tenus par des enseignants français qui s'investissent dans l'enseignement : "si l'université ne valorise pas la qualité de mon travail d'enseignement, la relation avec les étudiants et le temps que je consacre aux étudiants, je vais m'intéresser à la recherche et pas à l'enseignement..."

- **L'insuffisante volonté politique des autorités**

"Il n'y eut *pas de volonté d'utiliser cette évaluation comme un outil de changement*" estime un des doyens qui faisait partie de l'équipe de direction et participa à la décision de réaliser l'évaluation circulaire dans l'université.

Un certain nombre d'enseignants n'accordèrent pas d'importance à l'évaluation parce qu'ils avaient le sentiment ou qu'ils se rendirent compte que "*les autorités n'appuyaient pas*".

Ils disposaient certes d'un feed-back sur leur enseignement et sur le fonctionnement de leurs unités et de l'université, mais ni les informations recueillies à travers des milliers de questionnaires, ni leur analyse ne semblent avoir été réellement utilisées par la direction de l'université, par la majorité des doyens, ni par la majorité des enseignants eux-mêmes. "*Il n'y avait pas la volonté de réformer ce qui ne va pas*", souligne cet ancien doyen pour qui *cette absence de volonté est "le principal problème"*.

Nos interlocuteurs madrilènes ont également souligné *l'impact déterminant de la titularisation* des enseignants fonctionnaires ("quand on est fonctionnaire, l'université ne peut plus rien faire contre nous"...) et la dépendance des recteurs et des équipes de direction à l'égard des enseignants (parce ceux-ci sont leurs électeurs).

- **L'inexistence de moyens de formation pour les enseignants désirant améliorer leurs enseignements**

Plusieurs interlocuteurs ont évoqué ce manque. De fait, aucune décision n'a été prise au niveau de l'université pour proposer un perfectionnement aux enseignants qui le souhaitaient, suite aux "retours".

Par ailleurs, on a souligné devant nous que les questionnaires utilisés pour évaluer les enseignements étaient trop généraux et ne permettaient pas suffisamment aux enseignants qui le souhaitaient de savoir quels aspects de leur enseignement améliorer.⁹⁵

⁹⁵ Cette observation corrobore des recommandations techniques données par des spécialistes de l'évaluation de l'enseignement : les questionnaires comprenant beaucoup de questions très générales sur l'enseignement (ce sont malheureusement les plus fréquents en France) apportent peu d'informations exploitables aux enseignants qui souhaitent s'améliorer, alors que ceux dont les questions portent sur des aspects plus précis de l'enseignement sont plus utiles pour cela.

3 - Quels enseignements peut-on en tirer pour l'évaluation des enseignements des universités françaises ?

a) Si l'on ne sait pas comment on utilisera les résultats d'une évaluation, ou surtout si l'on ne compte pas les utiliser, il est probablement préférable de ne pas la mettre en œuvre.

b) Une évaluation ne se limite pas à un retour d'information : c'est un outil d'aide à la décision. Avant de décider la mise en place d'une évaluation de l'enseignement, il convient donc d'essayer de *répondre aux questions suivantes* :

- *quels moyens* a-t-on prévu pour que le retour d'information et son analyse soient *suivis de décisions* ?
- *veut-on* que cette évaluation soit *un outil de changement* ? de quoi ? de qui ? comment ?...

c) *Il ne sert à rien* de monter un dispositif d'évaluation (qui est aussi un dispositif d'expression) *si l'on ne veut* (ou si l'on ne peut -à condition qu'il ne s'agisse pas d'un alibi pour justifier son inaction-) *agir* en fonction des remontées possibles :

- *à l'égard des bons, voire des très bons enseignants,*
- *à l'égard des mauvais, voire des très mauvais enseignants.*

d) Si l'on attend des enseignants *qu'ils améliorent* leurs pratiques d'enseignement, il convient :

- *de leur faire percevoir* qu'ils retireront de cet effort d'amélioration *un bénéfice* qui ne soit pas seulement moral,

- *que les instances politiques estiment qu'il s'agit là d'un enjeu et qu'elles le manifestent*, en prévoyant des répercussions - au moins positives - sur la carrière et en donnant des moyens de formation pour les enseignants qui le souhaitent ou en ont besoin.

e) Quand on voit les analogies ou même les similitudes entre les conditions de mise en place du système d'évaluation de l'Université Complutense et certaines des conditions qui accompagnent (ou plutôt n'accompagnent pas) l'évaluation des enseignements dans les universités françaises, on en arrive assez vite à se demander si l'évaluation de l'enseignement à la française ne risque pas de subir le même sort que l'évaluation circulaire, du moins si le ministre ne décide pas de nouvelles dispositions (en s'inspirant par exemple de quelques unes des suggestions de ce rapport ?... On est obligé en particulier de se demander s'il ne faudrait pas modifier d'urgence celle de l'arrêté d'avril 97 qui préconise la restitution de l'appréciation des étudiants au seul enseignant (le chargé de mission à l'évaluation d'une des universités les plus avancées en matière d'évaluation des formations parle à son sujet d'un véritable "verrou").

EN GUISE DE CONCLUSION :
RECONSTRUIRE UN SYSTEME DE VALEURS
POUR L'UNIVERSITE ?

Si les pratiques d'enseignement des universitaires de notre pays sont parfois critiquées et si ce rapport sur l'évaluation de l'enseignement peut lui-même donner à penser qu'un certain nombre de ces critiques sont fondées, on doit pouvoir néanmoins affirmer :

- que les enseignants-chercheurs exercent un métier plus complexe qu'il n'y paraît de l'extérieur,
- que certains d'entre eux s'acquittent de leur mission d'enseignement de façon exemplaire,
- que certains arrivent à concilier enseignement, recherche et tâches administratives ou de gestion (au prix d'un investissement personnel important en général),
- que la majorité d'entre eux sont confrontés à de multiples tâches, qu'ils essaient de les accomplir au mieux, même si les dysfonctionnements du système de l'enseignement supérieur sont nombreux et abondamment cités par les acteurs eux-mêmes, qui ont souvent l'impression d'être impuissants pour le faire évoluer.

Le diagnostic proposé dans ce rapport peut apparaître sévère, nous l'avons souligné dès l'introduction ; il doit essentiellement être considéré comme celui d'un système et d'une culture donnés (même si un système fonctionne principalement par ses acteurs).

Une des questions qui se pose aujourd'hui dans l'enseignement supérieur est sans doute celle-ci : qu'est ce que "bien faire" pour un enseignant-chercheur, qui doit s'adapter à de nouvelles générations d'étudiants souvent déconcertantes ? Et dans ce "bien", quelle est la place donnée à la mission d'enseignement et aux étudiants ?

Qu'est ce que bien faire pour ce professeur de droit qui fait son cours en lisant à voix haute un livre (dont il n'est pas l'auteur) devant un amphithéâtre de plusieurs centaines d'étudiants ?

Qu'est ce que bien faire pour cet autre professeur de droit qui s'interroge sur le type de juristes qu'il faut former aujourd'hui, aussi bien que sur l'inadaptation des cours magistraux et le nécessaire encadrement personnalisé des étudiants aujourd'hui ?

Qu'est ce que bien faire pour ce professeur de sciences, tout entier consacré à sa recherche, qui veut sélectionner et "recruter" les meilleurs thésards possibles pour son labo, auxquels il conseillera, après leur recrutement comme MCU, de passer le moins de temps possible à la préparation des enseignements, pour le consacrer à la recherche et augmenter ainsi la notoriété du labo ?

Qu'est ce que bien faire pour cet autre professeur de sciences, qui prend moins de vacances qu'un salarié ordinaire pour mener de front recherche, enseignement de qualité et investissement dans la vie de l'université ?

Qu'est ce que bien faire pour ce professeur de médecine qui n'accomplit plus que quelques heures d'enseignement annuelles ?

Qu'est ce que bien faire pour cet autre professeur de médecine qui estime qu'il ne faut pas faire baisser le niveau de la recherche, mais tente de sensibiliser l'ensemble de son université à la nécessité d'une évolution des pratiques pédagogiques ?

Si de telles différences de pratiques existent, sont tolérées et paraissent aller de soi, ne sont-elles pas le signe de l'implosion d'un système de valeurs commun qu'il faudrait reconstruire ? Ne faut-il pas songer à l'instauration d'un débat collectif sur les systèmes de valeurs des acteurs de l'enseignement supérieur aujourd'hui, au moins pour permettre de réfléchir collectivement à l'articulation de ces valeurs ?

Si l'on admet que l'enseignement supérieur doit aujourd'hui se rénover face à l'évolution des publics étudiants, à la diminution des effectifs dans certaines disciplines, à l'arrivée des TICE... si l'on admet que de réelles marges de progression sont aujourd'hui possibles en matière de qualité de l'enseignement et que la plupart des enseignants-chercheurs essaient de faire leur travail avec conscience professionnelle (même si l'enseignement n'est pas pour tous une valeur essentielle), il faut peut-être songer aux manières d'organiser ce débat.

Nous ne savons comment il peut l'être au niveau national, ni s'il doit l'être à ce niveau. Mais sans doute doit-il ou peut-il l'être au sein de chaque université. Si l'on partage le point de vue de Guy Roustang, pour qui l'évaluation implique "la confrontation d'opinions et de valeurs" (même si à notre avis elle ne s'y limite pas) un débat sur l'évaluation de l'enseignement ne peut-il être une étape (le prétexte ?) de la reconstruction d'un système de valeurs pour l'Université, qu'un de nos interlocuteurs estimait prioritaire ?

BIBLIOGRAPHIE

1 - Ouvrages, articles et communications

- Albertini J.M. (1990) *La qualité de la formation, service compris*, in Etudes et Expérimentations en formation continue, n° 6, Paris, La Documentation française.
- Bagot J.D. (1998) *Le Cadre statutaire de nos fonctions d'enseignants-chercheurs*, in Actes des 5èmes journées pédagogiques de l'AEP (Association des Enseignants de Psychologie des Universités), N° spécial : Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs.
- Barbier J.M. (1985) *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- Beauvois J.L. (1983) *Structures organisationnelles : hiérarchie et autogestion*, Paris, Connexions n° 39.
- Bécard J.P. (2000), *Apprendre à enseigner au supérieur : le cas des innovateurs pédagogiques*, Actes du Congrès ADMES-AIPU "Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur", Nanterre, <http://webdev.u-paris10.fr/SPUPX/SITESMGR.home>
- Bernard H. (1992) *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique*, Laval, Editions Etudes Vivantes.
- Bernard H. & Bourque S. (1997) *Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises*, Res Academica, Vol. 15, n° 1 et 2 (paru en 1999).
- Bernard H., Postiaux N., Salcin A. (2000) *Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire*, Revue des Sciences de l'éducation, Vol. XXXVI, n°3.
- Coulon A. (1997) *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.
- Dejean J., Bourassin V., Mortreux K. (1998) *Culture de l'évaluation et fascination pour les indicateurs*, Politiques et Management Public, Vol. 16, n° 2.
- Dejean J. (1999) *La centration sur les stratégies d'apprentissage des étudiants doit-elle amener à remplacer l'évaluation de l'enseignement par une évaluation des apprentissages ?*, Actes du 16^{ème} Colloque de l'AIPU "Apprendre et enseigner autrement", Montréal.
- Dejean J. (2000) *Faudrait-il que l'évaluation des enseignements ait un impact sur leur carrière pour que les enseignants des universités françaises publiques s'en préoccupent ?*, Actes du Congrès ADMES-AIPU "Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur", Nanterre.
- De Ketele J.M. (1996) *La formation des professeurs d'universités : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles*, in Donnay J. & Romainville M. (éds) *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Doyle K.O. Jr.(1983) *Evaluating Teaching*, Toronto, Lexington Books.
- Dubois P. (2001) *Evaluer les formations : pratiques et usages dans les universités françaises*, Università e Scuola, Anno VI, n° 1/R, Udine.
- Duru-Bellat M., Jarousse J.P., Leroy-Audoin C., Michaut C. (2000) *Ecueils et enjeux de l'évaluation de l'enseignement supérieur*, Administration et éducation n° 86.
- Guillère C. & Moscarola J. (1998) *Evaluation de l'enseignement à l'Université de Savoie : de l'information à la décision*, Actes du Colloque CIME, Poitiers.
- Fave-Bonnet M.F. (1990) *Comment évaluer les activités pédagogiques des enseignants à l'université ?*, Les cahiers de l'ADMES n°4.
- Fave-Bonnet M.F. (1996) *La pédagogie, une grande absente à l'Université*, Sciences Humaines, hors série n° 12 "Eduquer et former".
- Fave-Bonnet M.F. (1997) *L'évaluation des enseignements à l'Université en France*, Actes du 15^{ème} colloque de l'AIPU, Liège.
- Fernandez J. (1997) *Un modèle espagnol d'évaluation de l'enseignement supérieur : l'évaluation circulaire*, Gestion de l'enseignement supérieur, vol.9, n° 1.
- Fernandez J. (1999) *"Le modèle de l'évaluation circulaire : son application à l'Université Complutense"*, Rencontre "Evaluation et qualité des formations", AMUE.
- d'Iribarne P. (1989) *La logique de l'honneur*, Paris, Le Seuil.
- Johnstone A. (2000) *Les activités actuelles d'un important service SUP et la formation à l'enseignement supérieur en Grande Bretagne*, Actes du Colloque national interuniversitaire, "de CIME 2000 à adSUP 2001", La Rochelle.

- Mucchielli L. (1998) *La pédagogie universitaire en question : le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie*, Recherche et formation, N° 29.
- Musselin C., (2001) *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- Ndoye A.K., (1997) *L'évaluation des enseignements à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar : Problèmes et perspectives*, Actes du Séminaire sur l'évaluation des enseignements dans les universités, SNESup et SUDES, Dakar.
- Poissant H., (1996) *L'évaluation de l'enseignement universitaire*, Montréal, Editions Logiques.
- Potocki-Malicet D. et alii, (1999) *The evaluation of teaching and learning*, Paris, European Journal of Education, Vol 34 n° 3.
- Potocki-Malicet D., (2001) *Les défis de l'évaluation des enseignements dans les universités*, in Demaillay L. (éd) *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Quinton A. & Jeannel A., (2001) *La démarche Qualité dans l'enseignement à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2*, in Une évaluation d'aujourd'hui pour demain, Editions Logiques, Montréal.
- Ricci J.L., (1997) *L'évaluation de l'enseignement dans les hautes écoles suisses en 1995*, UNEEDIP, EPFL Lausanne, <http://daawww.epfl.ch/daa/uneedip>
- Ricci J.L., (2000) *L'évaluation de l'enseignement comme vecteur de la formation des enseignants*, Actes du Congrès ADMES-AIPU "Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur", Nanterre.
- Romainville M., (1999) *L'évaluation de la qualité de l'enseignement dans le supérieur*, Enseignement supérieur en Europe, Vol.XXIV, N° 3.
- Romainville M., (2000) *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.
- Toma, Gogny M., Grenier B. (2000) *Bonnes pratiques pédagogiques et évaluation en enseignement vétérinaire*, ENVA-UPMC, Maisons-Alfort.
- Toma, Gogny M., Grenier B. (2000) *Evaluation informative des enseignants à l'Ecole Vétérinaire d'Alfort*, Colloque AECSE & CREFI, Toulouse.

2 - Rapports ou études

- Altisen K., Annichini A., Dussauge C., (2001) *Rapport "Perception de l'évaluation des enseignements à l'Université Joseph Fourier"*, CIES de Grenoble, <http://www-verimag.imag.fr/~annichin/Monitorat/> et http://www-verimag.imag.fr/~annichin/Monitorat/pres_cadre.html
- Bourg-Broc B. & Dubernard J.M., (1996) *Contribution à la Réforme de l'Université*, Assemblée Nationale.
- Cohen P., Le Deaut J.Y. (1999) *Priorité à la recherche*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française.
- Crozier M., (1990) *L'évaluation des performances pédagogiques des universités*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Paris, La Documentation française.
- Dubois P. (éd) (1998) EVALUE. Evaluation and Self-evaluation of Universities in Europe, Bruxelles, European Commission, Science Research Development, Targeted Socio-Economic Research.
- Gomel M., (1995) *L'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur*, Rapport à l'attention du Chef de la Mission Scientifique et Technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris-Poitiers.
- Lancelot A., (1995) *Rapport sur l'évaluation pédagogique des enseignants*, remis au Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Mignot-Gérard S. & Musselin C., (1999) *Comparaison des modes de gouvernement de 4 universités françaises*, Rapport d'enquête, AMUE.
- Mignot-Gérard S. & Musselin C., (2000) *Etude quantitative des modes de gouvernement de 37 universités*, Rapport d'enquête, AMUE.
- Rapport de la coordination pédagogique : <http://www.ujf-grenoble.fr/ujf/fr/formation/cellule-suivi-etudiants/index.phtml> : [Evaluation des formations UJF - campagne 2000-01](#), Université Joseph Fourier (novembre 2001) coordination : Bettina Debu.

3 - Numéros spéciaux ou actes de colloques consacrés à l'évaluation de l'enseignement

- N°6 des Cahiers de l'ADMES, (1992) *Efficacité pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Paris.
- N° spécial de Nouvelles de l'AEP, (1998) *Valorisation et évaluation des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs*, Paris.
- Res Academica (Revue de l'enseignement supérieur), *L'évaluation et l'amélioration de l'enseignement supérieur*, Vol.15, N° 1 et 2, 1997 (paru en 1999), Louvain La Neuve.
- Etudes et expérimentations en formation continue, (1990) n°6, Paris, La Documentation française. (Ce numéro porte sur le thème de la qualité en formation continue).
- Actes des colloques CIME : 1998, Poitiers ; 1999, La Rochelle ; 2000, La Rochelle.

Plan détaillé

SOMMAIRE
SYNTHESE
INTRODUCTION

CHAPITRE 1 : DE QUOI S'AGIT-IL ?

11- Qu'est-ce que l'évaluation de l'enseignement ?

- *Peut-on évaluer l'enseignement ?*
- *Quelles peuvent être les caractéristiques et les critères de l'évaluation d'un enseignement ?*

12 - Bref historique

- "L'arrêté Lang" de 1992
- "L'arrêté Bayrou" de 1997

CHAPITRE 2 : LA SITUATION AUJOURD'HUI DANS LES UNIVERSITES FRANÇAISES ... ET AU MINISTERE

21 - Dans les universités

211 - Les représentations de l'évaluation de l'enseignement

212 - Les pratiques (ce que l'on peut en savoir aujourd'hui)

a) *"Ca se fait dans certaines filières de certaines universités..."*

b) Evaluation des enseignements et évaluation des formations sont le plus souvent prises l'une pour l'autre mais sont aussi peu dissociables.

c) Dans certaines universités, on est vraisemblablement dans une phase de reflux

d) Le problème se pose différemment selon les formations.

e) L'évaluation des enseignements se réduit (trop) souvent à la passation de questionnaires-étudiants.

213 - Présentation des pratiques de 34 universités

a) Universités peu ou très peu actives aujourd'hui en matière d'évaluation des enseignements et en matière d'évaluation des formations

b) Universités peu ou très peu actives aujourd'hui en matière d'évaluation des enseignements mais l'ayant été ou pouvant l'être en matière d'évaluation des formations

c) Universités qui développent des pratiques d'évaluation de l'enseignement actuellement, sans être en voie de les généraliser

d) Universités dont la démarche d'évaluation des formations peut être citée et inspirer d'autres universités

e) Universités qui sont en voie de généraliser l'évaluation de l'enseignement

214 - Effets et usages

En conclusion, le bilan apparaît aujourd'hui relativement mince, pour ce qui est du développement des pratiques d'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises.

Cependant ...

22 - Au ministère

221 - Les représentations

222 - Les pratiques : les habilitations

23 - En conclusion : y a-t-il des évolutions sur la question de l'évaluation de l'enseignement ?

- Un peu, disent certains, qui pensent que "ce n'est plus un sujet tabou".
- Non, pas vraiment, estiment d'autres, en général plus nombreux :

En définitive, on doit pouvoir affirmer que les mentalités et les comportements n'évoluent pas beaucoup chez la plupart des enseignants ("à la base") mais que des évolutions sont perceptibles au niveau d'un nombre grandissant d'équipes dirigeantes.

CHAPITRE 3 : ELEMENTS D'ANALYSE

31 - Obstacles au développement de l'évaluation de l'enseignement, liés à la nature même de cette activité

311 - La peur d'une évaluation des enseignants qui porterait sur leur activité d'enseignement (et... la peur de sanctions négatives)

a) D'une façon générale, les enseignants sont de plus en plus mal à l'aise face à l'ensemble des tâches qui sont les leurs aujourd'hui

b) Un sentiment d'injustice ressenti à l'idée d'être évalué sur une activité considérée par l'ensemble du système comme seconde et secondaire

- *L'enseignement, une activité trop souvent vécue comme relevant de la sphère privative...*
- *Dans les faits l'enseignement est une activité contrainte... et publique*
- c) Une méconnaissance de ce qu'est l'évaluation, de ses principes et de ses méthodes*
 - *Evaluation et contrôle*
 - *Evaluation et notation*
 - *Evaluation, enquête, mesure...*

d) L'association spontanée de connotations négatives à la notion d'évaluation

e) *Une vraie perte de repères de la part de nombreux enseignants, par rapport aux étudiants arrivant à l'université aujourd'hui*

f) *Le sentiment que la distinction entre évaluation des enseignements et évaluation des enseignants n'est qu'un leurre*

312 - Pas de perception des enjeux

- par le Ministère
- par les étudiants
- par les enseignants

313 - Quasiment pas de théorie de l'évaluation de l'enseignement adaptée au contexte français

314 - La non-possession de compétences qu'exigent les démarches d'évaluation (pour la conception ou pour l'exploitation des données)

315 - Des difficultés pratiques et méthodologiques réelles

a) *Difficultés pratiques*

- Les questionnaires-papier
- Les questionnaires en ligne
- La passation des questionnaires
- Le choix du moment auquel faire passer ces questionnaires
- Le dépouillement des questionnaires
- Le temps
- Le coût
- Le manque de locaux

b) *Difficultés méthodologiques*

- La conception des questionnaires
- L'analyse des résultats
- Le travail en groupe
- La validité des résultats

316 - La difficulté à imaginer des effets (ou des solutions) qui aient une véritable portée, (aussi bien positive que négative), en particulier sur les enseignants eux-mêmes

317 - Autres obstacles

a) *Un intérêt pour le savoir qui est parfois (souvent ?) plus grand que celui pour les étudiants*

b) *Des images négatives des étudiants, chez les enseignants hostiles à l'évaluation de l'enseignement*

c) *Le changement de personnes "pilotes" ou "motrices"*

d) *L'absence d'échanges entre universités voisines sur ces questions*

e) *Le refus d'entrer dans une logique consumériste et commerciale (qui se manifeste par le "refus de l'audimat")*

f) *L'évaluation de l'enseignement, un révélateur*

32 - Obstacles liés à la non-reconnaissance des activités d'enseignement à l'université

321 - Des missions pas forcément claires pour tous les enseignants

a) *La question des missions des universités et celles des enseignants universitaires apparaît en définitive essentielle*

- Une multiplicité de missions.
- La mission d'accueillir le plus grand nombre ?

b) *Deux missions annoncées comme complémentaires, qui sont en fait vécues comme contradictoires dans la vie de travail quotidienne*

Le problème se pose de façon cruciale pour les nouvelles générations d'enseignants.

c) *Une interrogation fondamentale de certains enseignants sur le sens même de leur mission*

322 - Le fait que la recherche soit le critère essentiel et parfois quasi-exclusif pour le recrutement, les promotions et le développement de la carrière des enseignants-chercheurs

a) *En premier lieu, si des enseignants s'investissent dans l'enseignement et son évaluation, ils n'en retireront aucun bénéfice sur le plan de leur carrière*

b) *En plus, un investissement dans ce type d'action peut même se révéler nuisible pour la carrière*

- La situation aujourd'hui pour les enseignants en poste
- Les pratiques de recrutement et de promotion (le rôle des commissions de spécialistes et de la plupart des sections du CNU)

323 - Les conséquences de cette situation sont très inquiétantes pour l'avenir dans les universités françaises, si l'on observe les contraintes et les réactions de jeunes enseignants-chercheurs

33 - Autres obstacles, liés à la culture universitaire française

331 - Le poids des disciplines

332 - Le statut des enseignants-chercheurs français

a) *Le poids des statuts entre enseignants eux-mêmes*

b) *Un statut d'exception dans le droit français*

c) *Une interprétation extensive des droits conférés par ce statut, qui va de pair avec une interprétation restrictive des devoirs (énoncés dans la loi)*

333 : Une expression de "la logique de l'honneur" propre à la société française en particulier et aux sociétés "d'ordres" ou de castes en général

334 - L'impact symbolique de la titularisation

335 - Le sentiment répandu chez nombre d'enseignants que c'est aux étudiants de s'adapter et non aux enseignants

336 - Le fonctionnement des établissements

- 337 - Le rôle de sélection que joue le 1^{er} cycle
- 338 - L'absence de formation des enseignants à leur métier d'enseignant (et en particulier à l'évaluation)
- *Peu ou pas de formation initiale à l'enseignement*
 - *Pas de formation continue*
- 339 - L'absence trop fréquente d'équipes pédagogiques
- *Autres facteurs*
- 34 - L'absence de volonté politique de l'administration centrale en matière d'évaluation des enseignements (et d'évaluation en général ?)
- 341 - L'arrêté du 9 avril 1997 et son interprétation
- a) *Analyse du texte par un de ses auteurs*
 - b) *Notre analyse*
 - c) *Un texte inconnu d'un nombre important d'enseignants*
 - d) *Un texte qui attend toujours l'instruction ministérielle censée lui apporter sa garantie*
- 342 - L'absence d'impulsion (et de suivi réel) du ministère
- 343 - Une administration centrale dont la devise semble être : "il est urgent de ne rien faire" (en matière d'évaluation)
- 344 - Une méconnaissance de l'administration centrale quant à ce qui se passe sur le terrain en matière d'évaluation des enseignements et de pédagogie, signes d'une absence de volonté politique dans ces domaines
- 35 - Facteurs favorisant le développement de l'évaluation de l'enseignement
- 351 - Des facteurs extérieurs à l'université
- *La baisse des effectifs*
 - *Le développement de la concurrence entre établissements d'enseignement supérieur*
 - *Le développement d'une culture de l'évaluation dans de multiples secteurs de la Fonction Publique depuis les années 80*
- 352 - Des facteurs internes à l'université
- a) *Trois conditions nécessaires :*
 - *Des équipes présidentielles déterminées et cohérentes*
 - *Des moyens humains*
 - *Des moyens matériels (et/ou financiers)*
 - c) *Autres facteurs favorisants, internes aux universités*
 - *Une vision aussi précise que possible de ce que l'on fera des résultats*
 - *La culture de certains établissements et un terrain qui ait un minimum de réceptivité pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement*
 - *Des valeurs communes à l'université*
 - *Des équipes pédagogiques*
 - *L'existence de commissions pédagogiques chargées de concevoir les programmes par années*
 - *L'introduction des nouvelles technologies*

CHAPITRE 4 : QUE PEUT- ON OU DEVRAIT- ON FAIRE ?

- 41 - Enoncer les enjeux d'une "évaluation instituée" et en débattre
- 411 - Motifs d'ordre général (pour se lancer dans l'évaluation de l'enseignement)
- a) *L'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants, donc des enseignements*
 - b) *Les avantages d'une évaluation instituée*
 - *D'abord ces évaluations fournissent aux enseignants des informations dont ils ne se doutaient pas toujours :*
 - *Ces évaluations permettent également de confirmer et d'objectiver*
 - *A partir de ces informations, des actions sont dans certains cas entreprises*
 - c) *Des questions de principes*
 - *Des raisons déontologiques*
 - *La volonté de favoriser le développement d'une citoyenneté étudiante*
 - d) *L'arrivée dans les années à venir de nombreux nouveaux enseignants*
 - e) *La constitution de réelles équipes pédagogiques*
 - f) *Travailler sur l'évaluation de l'enseignement, c'est pousser à la formulation des objectifs*
 - g) *Plus fondamentalement, l'évaluation de l'enseignement est une occasion pour les enseignants-chercheurs d'échanger sur leurs finalités et celles de leurs étudiants*
 - h) *Le développement de la concurrence entre universités en France et en Europe*
- 412 - Gains possibles pour les principaux acteurs concernés : une meilleure résolution des problèmes posés par une population qui a considérablement évolué
- a) *Pour les étudiants et les enseignants*
 - *La réduction des échecs (et de la fuite des étudiants dans certaines filières), en particulier dans le premier cycle*
 - *Une meilleure relation, non pour elle-même mais parce qu'elle est une des conditions d'une meilleure réussite dans les études*
 - b) *Pour les étudiants*
Un enseignement de meilleure qualité...
 - *mieux adapté aux besoins du marché du travail, mais aussi aux besoins et attentes des étudiants*
 - *mieux adapté aux caractéristiques de la population étudiante d'aujourd'hui, à ses méthodes de travail et à ses façons d'apprendre*

c) Pour les enseignants

- Une aide face aux problèmes rencontrés au contact d'une population nouvelle, aux manières d'étudier et d'apprendre difficiles à comprendre

- La valorisation du métier d'enseignant

42 - Une théorie de l'évaluation de l'enseignement adaptée au contexte de notre culture

421 – La conception nord américaine

422 – Un modèle espagnol passionnant : l'évaluation circulaire

423 – Une conception de l'évaluation de l'enseignement qui en fait un élément d'une "Démarche Qualité dans l'enseignement" : l'exemple de l'université Bordeaux 2

423 bis – Une conception voisine de celle de Bordeaux 2 : celle de l'Ecole Nationale Vétérinaire d'Alfort

424 – Une conception dans laquelle la qualité de la formation des étudiants est considérée d'abord comme le fruit de la "co-production" entre enseignants et étudiants

- Recueillir des informations sur les façons d'étudier et d'apprendre des étudiants en même temps que sur la façon d'enseigner des enseignants.
- Recueillir des informations auprès des étudiants et des enseignants.
- 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.
- Privilégier l'instauration et l'organisation de débats entre les différents acteurs concernés.

43 – Une administration centrale qui accepte de jouer un rôle actif dans l'impulsion et le suivi...

- de l'évaluation de l'enseignement
- de l'évaluation dans les universités
- de la formation des enseignants

431 - Une impulsion et des prises de position claires du ministre, relayées par des actions concrètes, soutenues et suivies du ministère sur l'évaluation de l'enseignement elle-même

a) Un discours fort et un appui tangible à ceux qui œuvrent au sein des universités

b) Un appui aux réseaux qui promeuvent le développement de l'évaluation et de la pédagogie

c) Affirmer quelques idées-clés en matière d'évaluation de l'enseignement ?

432 - Que dans les procédures d'habilitation, le ministère manifeste qu'il attache de l'importance aux critères relatifs à la qualité de la pédagogie

433 – Que soit enfin généralisée (et obligatoire) une formation des enseignants à la pédagogie (... et à l'évaluation)

a) Une formation initiale

b) Une formation continue

c) Lier évaluation et (possibilités de) formation des enseignants

44 – Des décisions concernant la carrière des enseignants

441 - Enoncer des orientations favorisant la prise en compte des activités pédagogiques (parmi lesquelles figure l'évaluation de l'enseignement) pour les recrutements et les promotions. Ceci est de la responsabilité du ministère.

442 - Chercher des critères de la qualité d'un enseignement (ou même de la qualité d'un enseignant) qui puissent être acceptés par le plus grand nombre possible d'enseignants. Cela doit impliquer les enseignants, à l'initiative du ministère.

443 - Nommer dans les commissions de spécialistes ou au CNU des enseignants préoccupés de la qualité de l'enseignement et pas seulement de celle de la recherche.

444 - Modifier le statut des enseignants ?

445 - Transférer au niveau local un certain nombre des prérogatives aujourd'hui dévolues au niveau national

446 - Donner aux directeurs d'UFR un rôle dans les recrutements d'enseignants ?

45 - Les obstacles à la prise en compte des activités pédagogiques dans la carrière

1^{ère} assertion : "on dispose de critères objectifs pour évaluer les travaux de recherche."

2^{ème} assertion : "on ne sait pas ce que c'est qu'un bon enseignement ou un bon enseignant."

46 - Autres suggestions

461 – S'appuyer sur des réseaux

462 – Mettre à disposition des moyens

a) humains

b) financiers

c) matériels

463 – Redéfinir le rôle des différents acteurs intervenant dans le champ de l'évaluation au sein des universités ?

464 - Considérer l'évaluation de l'enseignement comme un moyen parmi bien d'autres d'une politique d'amélioration de l'enseignement

L'arrêt de l'expérience madrilène permet-il d'annoncer un échec prévisible de la généralisation de l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises ?

EN GUISE DE CONCLUSION : RECONSTRUIRE UN SYSTEME DE VALEURS POUR L'UNIVERSITE ?

BIBLIOGRAPHIE
PLAN DETAILLE
ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1 : Exemples d'évaluations à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 : fiches de synthèse de deux "évaluations quadriennales" réalisées dans cette université.	102
Annexe 2 : Un exemple d'évaluation d'enseignements à l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 : le "4 pages" sur "L'évaluation des enseignements de 1 ^{ère} année de DEUG" réalisé par cette université sur la compréhension des cours magistraux.	104
Annexe 3 (pour information) : 4 ^{ème} de couverture du rapport du groupe de travail présidé par Michel Crozier en 1988-89 sur "L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires"	108

ANNEXE 1 : Exemples d'évaluations à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2

Fiches de synthèse de deux "évaluations quadriennales" réalisées dans cette université

SCIENCES DE L'HOMME - SOCIOLOGIE

Evaluation de l'enseignement de TP de 1ère année de DEUG

Enseignants : cinq enseignants participant à l'enseignement sont présents.

Date : 7 janvier 2000

Commission :

- enseignants : un enseignant du Département. ne participant pas à l'enseignement et quatre enseignants d'autres Départements ou U.F.R. (psychologie, sciences de l'éducation et médecine), dont deux représentants du CRAME.
 - étudiants : quatre étudiants
-

Rapport résumé

1- Finalités

- permettre aux étudiants inscrits d'acquérir ce D.E.U.G., avec ou sans redoublement,
- apporter aux étudiants des outils et des connaissances de sociologie qui leur seront utiles quelle que soit la voie qu'ils emprunteront ensuite .

Objectifs intermédiaires :

- Entraîner les étudiants à la lecture des données sociales.
- Donner un éclairage empirique aux thèmes traités par ailleurs dans le cours magistral et les TD « auteurs et textes ».

Les objectifs opérationnels n'ont pas été explicités. Ils peuvent être appréhendés par les annales.

2 - Les étudiants. Il y a une hétérogénéité dans les niveaux de formation scolaire et les intérêts pour la sociologie, ce qui explique le nombre important de redoublants dans chaque promotion.

3 - Modalités

Forte implication des enseignants, attentifs à l'équilibre entre cours, ED et TP, qui ont élaboré ensemble les documents des TP.

Les étudiants sont répartis en 7 groupes d'une quarantaine d'étudiants. Les séances de TP durent une heure et demie (au total il y a 36 h par étudiant).L'enseignement est organisé à partir de documents statistiques concernant les différents domaines de la société française (école, famille, stratification sociale, etc.) ; les documents remis aux étudiants sont de qualité. Les étudiants disposent de seulement un dossier pour trois, ce qui les gêne dans leur travail.

Les locaux sont adaptés.

4 - Contrôle des connaissances :

Les étudiants sont évalués chaque trimestre, le dernier contrôle correspondant à l'examen terminal. la moyenne de ces trois notes forme la note finale de l'étudiant.

5 - Evaluation : **il n'y a pas eu d'évaluation par les étudiants.**

Conclusions générales

Enseignement très structuré, apprécié des étudiants, élaboré par une équipe dynamique avec la volonté d'être accessible à tous les étudiants et en harmonie avec le reste de l'enseignement du DEUG

Propositions

- Objectifs à expliciter ; peut-être en réduire le nombre .
- S'appuyer sur un travail personnel des étudiants et réduire les effectifs des groupes sans augmenter la charge d'enseignements. Pour cela essai de travaux de groupes entre étudiants en préalables à certaines séances et chercher un compromis entre la situation actuelle, 7 groupes de 40 et 24 séances (total de 168 séances), et celle de 14 groupes de 20 étudiants et 12 séances.
- Faire un contrôle "blanc" avant le premier contrôle continu.

SCIENCES DE LA VIE

Evaluation de l'enseignement de Génétique : licence

Enseignants : les sept enseignants participant à l'enseignement sont présents.

Date : 13 avril 1999

Commission :

- enseignants : six enseignants de l'U.F.R. ne participant pas à l'enseignement et deux enseignants d'autres U.F.R., représentant le CRAME(médecine et sciences de l'éducation)
 - étudiants : six étudiants
-

Rapport résumé

1- Les besoins ressentis par les enseignants conduisent à retenir comme finalité une formation à la démarche scientifique et l'apport des connaissances actualisées. La licence n'étant pas professionnalisante les étudiants souhaiteraient être informés sur les objectifs, l'orientation des diplômés et les débouchés de cette formation. .

- **Les objectifs opérationnels** ne sont pas explicites. Le cours est orienté vers les aspects moléculaires au détriment de la génétique quantitative ou des aspects évolutifs, axe qui doit être maintenu. Il n'est pas assez explicite que les TP sont une initiation à la démarche scientifique et non une formation technique.

2 - Les étudiants ont un pré-requis hétérogène ; certains ont des difficultés au départ.

3 - Modalités : L'enseignement, très structuré, a sa cohérence assurée par le responsable malgré le grand nombre d'intervenants.

- **Les cours**, clairs et précis, illustrés par l'utilisation du tableau et de transparents, étayés par un fascicule d'accompagnement, sont bien perçus par les étudiants. Le polycopié est celui de la ronéo étudiante. L'assistance des étudiants est de l'ordre de 70 %. Des redondances avec BMBV ont été signalées par les étudiants. La coordination avec les TD est à améliorer.

- **Travaux dirigés** : efficaces et très suivis avec un bon équilibre entre nombre d'exercices et temps de réflexion. Les étudiants n'ont pas le recul nécessaire pour comprendre les différences d'approche des enseignants pour résoudre les problèmes. Ils signalent que certains TD sont des cours. Il y a des problèmes concernant l'éclairage des salles, la qualité des craies et des tableaux.

- **Les travaux pratiques** sont insuffisants selon les étudiants ; il serait souhaitable qu'il y ait un TP sur l'exploitation des résultats. Les étudiants souhaiteraient des stages en laboratoire. Il manque une salle informatique avec un responsable ingénieur informaticien.

4 - Contrôle des connaissances : Il porte sur le cours mais comporte des exercices, ce qui surprend les étudiants (problème d'objectifs non explicités).

5 - Evaluation : Il n'y a pas eu d'évaluation par les étudiants⁹⁶.

Conclusions générales

L'enseignement de la génétique au niveau de la licence en Sciences de la vie constitue un axe fort du cursus des études. Il est bien structuré et bien perçu.

Les remarques formulées devraient permettre d'améliorer sensiblement le système

Propositions

- Expliciter les objectifs du cours, des TP.
- Mettre en place un comité de suivi sur l'enseignement des techniques de biologie moléculaire pour diminuer les redondances
- Renforcer la cohésion entre cours et TD.
- Il est suggéré que dans l'avenir il y ait entre Bordeaux I et Bordeaux II des échanges de représentants pour les évaluations.

⁹⁶ Comme l'indique la date située en haut de cette page, l'évaluation de cet enseignement a eu lieu en avril 1999 : ce fut une des 1ères "évaluations quadriennales" de l'université. Il est juste (et intéressant) de noter qu'une évaluation de l'enseignement auprès des étudiants été développée et systématisée depuis lors dans cette UFR ; c'est d'ailleurs la seule à avoir procédé à cette généralisation. Et en 2001, y a été conduite une enquête sur la charge de travail des étudiants de maîtrise, qui "avait pour but d'apporter des éléments objectifs sur le temps de travail des étudiants" en dehors des heures d'enseignement.

ANNEXE 2

Un exemple d'évaluation d'enseignements à l'Université des Sciences et Technologies de Lille : le "4 pages" sur "L'évaluation des enseignements de 1^{ère} année de DEUG" réalisé par cette université sur la compréhension des cours magistraux⁹⁷.



UNIVERSITÉ DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE LILLE

L'évaluation par les étudiants des enseignements à l'USTL

O.F.I.P. Publication

Editorial

En demandant par la voie d'un arrêté aux universités de mettre en place une "procédure d'évaluation des enseignements et de la formation ... qui prend en compte l'appréciation des étudiants", le Ministère de l'Éducation a ouvert en 1997 la voie à une rénovation pédagogique profonde de nos moeurs pédagogiques, même si cette rénovation ne peut être que progressive. Au cours du contrat d'établissement 1998-2001, la Direction de l'université et le Conseil des Études et de la Vie Universitaire ont posé les jalons de cette rénovation. Une charte de l'évaluation a été définie pour mettre en perspective objectifs poursuivis, données objectives sur la réussite et données subjectives sur le vécu des enseignements. Les évaluations déjà en cours dans les UFR ont été encouragées et un dispositif spécifique a été mis en place pour la première année de DEUG avec l'appui de l'OFIP.

En montrant la nécessité d'améliorer la transition lycée-université, les résultats déjà obtenus constituent une première étape. Il nous appartient maintenant de consolider le dispositif d'évaluation et de l'étendre à l'ensemble des formations.

Patrick CARON

Vice-Président chargé des formations

Lucien LECLERCQ

Président de la Commission Évaluation

Bref sur l'enquête

En 1998, l'USTL a demandé à l'OFIP de mettre en place un dispositif d'évaluation par les étudiants des enseignements de première année de DEUG, en collaboration avec les responsables d'année. Une première expérience a été menée dans trois DEUG en 1998/1999. Elle s'est progressivement étendue sur la base du volontariat des équipes pédagogiques aux neuf DEUG de l'USTL, à des rythmes non encore systématisés (d'où l'absence cette année d'évaluation en DEUG Économie-Gestion et Sociologie).

La synthèse présentée ici concerne l'évaluation demandée en 2000/2001 aux étudiants des DEUG MIAS, SM, STPI, MASS, SV, STU et Géographie. 57% des inscrits pédagogiques de ces DEUG, soit 1166 étudiants, ont répondu à des questionnaires élaborés avec la participation des Présidents de jury.

Après lecture optique des quelques 6000 pages de questionnaire collectées, des traitements détaillés ont été réalisés et remis aux équipes pédagogiques concernées qui en ont souvent fait usage lors des Commissions Pédagogiques Paritaires. Ce document ne reprend que des constats à caractère général.

Eric GRIVILLERS
Responsable de l'étude

Francis GUGENHEIM
Directeur de l'OFIP

N°20

Juillet 2001

L'évaluation des
enseignements de
1^{ère} année de DEUG

⁹⁷ Ce document est accessible sur le site de l'OFIP de Lille <http://www.univ-lille1.fr/ofip/ofip/ofippub2001.htm>



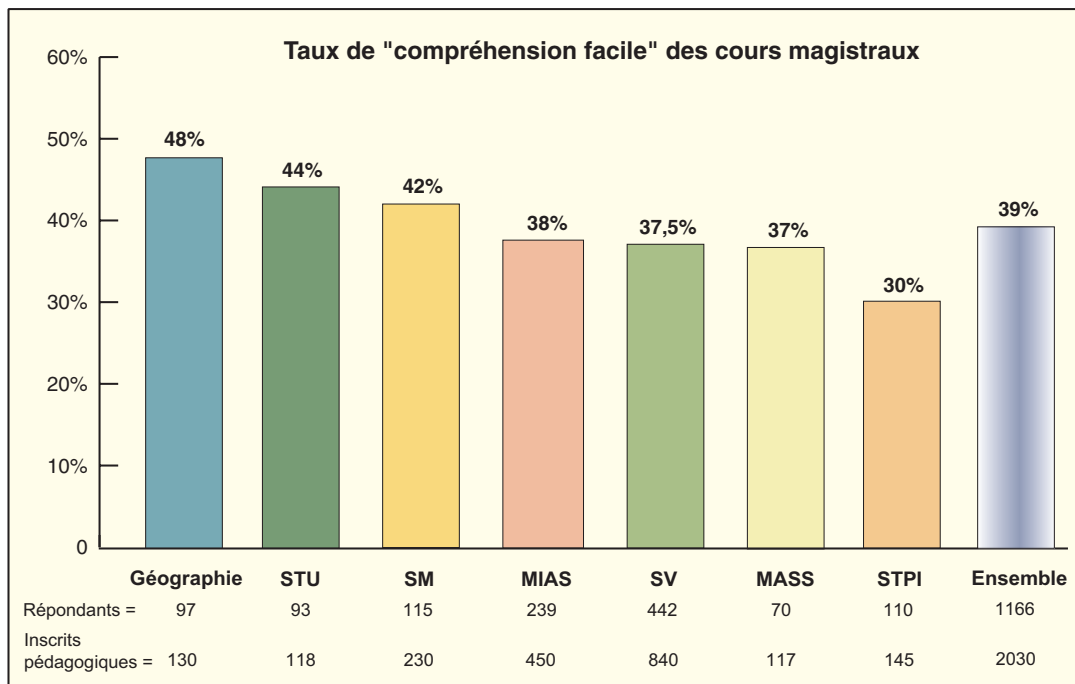
LA COMPRÉHENSION DES COURS

Globalement, 39% des étudiants de première année de DEUG déclarent comprendre facilement leurs cours magistraux. A titre indicatif, on peut noter que le taux de réussite à la première année en 1999/2000 était globalement de 44% dans les DEUG où l'évaluation des enseignements a été effectuée en 2000/2001.

En ce qui concerne les étudiants des différents DEUG évalués (graphe ci-dessous), on constate que les étudiants du DEUG Géographie sont proportionnellement les plus nombreux à comprendre facilement leurs cours (48%). Les étudiants de Géographie expriment toutefois des difficultés dans deux cours : " Histoire contemporaine " et " Milieux naturels ".

Parmi les DEUG scientifiques les étudiants du DEUG STPI sont ceux qui apparaissent avoir le plus de difficultés, ceci surtout à cause des cours de Mécanique (15% le comprennent facilement) et de Chimie (16% le comprennent facilement).

En ce qui concerne les autres DEUG scientifiques, on a constaté que les étudiants du DEUG MIAS ont des difficultés surtout en Physique ; ceux des DEUG SM et MASS surtout en Mathématiques ; ceux du DEUG STU en Chimie ; ceux du DEUG SV dans l'ensemble des cours autres que ceux liés aux sciences de la vie (difficultés en Mathématiques, Physique et Chimie) alors que 51% des étudiants comprennent facilement les cours de Biologie.



GLOSSAIRE

DEUG : diplôme d'études universitaires générales

MIAS : mathématiques, informatique et applications aux sciences

STPI : sciences et technologies pour l'ingénieur

MASS : mathématiques appliquées aux sciences sociales

SM : sciences de la matière

SV : sciences de la vie

STU : sciences de la terre et de l'univers



CAUSES DE LA COMPRÉHENSION DES COURS EN DEUG MIAS, SM, STPI ET MASS

Méthodologie : étant donné les difficultés posées par la compréhension des cours en Mathématiques, Physique et Chimie, nous avons choisi de présenter ici une analyse qui concerne les DEUG où ces disciplines constituent la majeure partie du programme.

Lorsque l'on essaye de décrire statistiquement (caractérisation d'une variable) la "compréhension des cours", on constate que la variable qui la caractérise le plus est la "compréhension des TD" (Travaux Dirigés) : la compréhension des TD apparaît souvent déterminante dans la compréhension des cours. Regroupant peu d'étudiants, facilitant les échanges entre enseignants et étudiants, les TD permettent l'éclaircissement des notions vues en cours et sont donc des vecteurs forts de la compréhension. Le tableau croisé ci-dessous montre que les étudiants qui comprennent facilement les TD comprennent facilement les cours plus de trois fois plus souvent que ceux qui ne comprennent pas facilement les TD (60% contre 18%).

On remarque également que les variables socio-démographiques (sexe, origine sociale, lieu de résidence, activité professionnelle) ont moins d'influence sur la compréhension des cours que les variables pédagogiques (compréhension des TD, prise de notes, plan du cours).

LES VARIABLES QUI INFLUENT LA COMPREHENSION DES COURS

	V. T. *
COMPREHENSION DES TD	13.4
PRISE DE NOTES EN COURS	10.7
PLAN DU COURS	6.6
ANNEE DU BAC	4.8
MENTION OBTENUE AU BAC	4.7
PREPARATION DES TD	4.5
ENTRANT ou DOUBLANT	3.9
LIEN COURS - TD	3.6
CONTRÔLE CONTINU	2.2
TRAVAIL PERSONNEL	2.1

LES VARIABLES QUI INFLUENT PEU LA COMPREHENSION DES COURS

	V. T.
SEXE	1.4
CORRESPONDANCE VOEU OCAP**	1.1
BOURSE	0.8
SERIE DU BACCALAUREAT	0.7
LIEU DE RESIDENCE	0.3
ACTIVITE PROFESSIONNELLE	0.2
ORIGINE SOCIALE	-0.4

COMPRÉHENSION DES COURS MAGISTRAUX	COMPRÉHENSION DES TD		
	Facilement	Assez difficilement Difficilement & Jamais	Total
Facilement	74,0% 59,8%	26,0% 17,6%	100% 36,8%
Assez difficilement	34,4% 30,2%	65,6% 48,2%	100% 40,0%
Difficilement	20,3% 7,9%	79,7% 26,1%	100% 17,8%
Jamais	17,8% 2,1%	82,2% 8,1%	100% 5,4%
Total	45,6% 100%	54,4% 100%	100% 100%

Guide de lecture du tableau

Parmi les étudiants qui comprennent facilement les cours magistraux, 74% comprennent facilement les TD.

Parmi les étudiants qui comprennent facilement les TD, 59,8% comprennent facilement les cours magistraux.

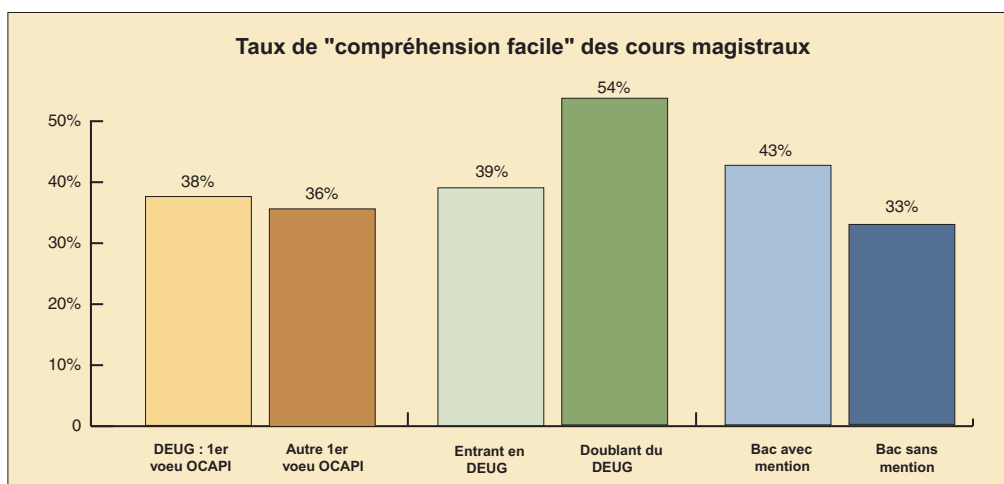
*V.T. = valeur-test. Celle-ci permet de voir si une variable explicative caractérise une variable à expliquer et d'ordonner entre elles les variables explicatives. Une V.T. est significative si elle est au moins égale à 2 ; plus elle est élevée et plus elle caractérise la variable à expliquer.

** Organisation et Coordination des Admissions Post-bac par Informatique.

VOEU OCAPI, DOUBLEMENT ET MENTION AU BAC : DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

En ce qui concerne les DEUG MIAS, STPI, SM et MASS, il n'y a pas de différences de compréhension des cours selon le sexe (différences non significatives du point de vue statistique). Il n'y en a pas davantage selon l'origine sociale.

Il n'y a pas de différence significative de compréhension des cours entre les étudiants qui souhaitent en Terminale entrer dans leur DEUG d'inscription (DEUG comme 1er voeu OCAPI) et ceux qui ne souhaitent pas prioritairement s'y inscrire (1er voeu OCAPI différent du DEUG d'inscription). Les différences sont plus significatives entre les étudiants inscrits pour la première fois dans leur DEUG et les doublants, ainsi qu'entre les étudiants ayant obtenu une mention au baccalauréat et ceux qui n'en ont pas obtenu.



COMPRÉHENSION DES COURS EN DEUG SV, STU ET GÉOGRAPHIE

En ce qui concerne les DEUG SV et STU, le fait d'être entrant ou doublant n'influence pas la compréhension des cours, ni celui d'avoir choisi ou non le DEUG en 1er voeu OCAPI. A l'inverse, en DEUG SV (données manquantes pour STU), les étudiants ayant obtenu une mention au baccalauréat comprennent facilement les cours dans une proportion plus forte que les autres (47% contre 33%).

En DEUG Géographie, le fait d'avoir obtenu une mention au baccalauréat n'influence pas la compréhension des cours. A l'inverse, les étudiants doublants comprennent facilement les cours dans une proportion plus forte que les entrants (68% contre 44%) ; c'est aussi le cas de ceux qui ont choisi le DEUG en 1er voeu OCAPI (53% contre 42%).

Les questionnaires d'évaluation des enseignements en DEUG 1ère année en 2000/2001 ont été élaborés avec la participation de H. LAVENDY (MIAS), J.C. DEUZE (SM), R. KOZLOWSKI (STPI), R. DEVOLDERE (MASS), B. BRIS (SV), J.M. DEGARDIN (STU) et S. DELMER (Géographie).

Les rapports détaillés d'évaluation ont été réalisés par G. SOPHYS et les exploitations statistiques complémentaires par E. GRIVILLERS.



UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
OBSERVATOIRE DES FORMATIONS ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Bâtiment A3 - 59655 Villeneuve d'Ascq cédex

Téléphone : 03 20 43 69 60 - Télécopie : 03 20 33 63 78 - E. mail : ofip@univ-lille1.fr

Site Internet : www.univ-lille1.fr/ofip

ANNEXE 3
(pour information)

4^{ème} de couverture du rapport
du groupe de travail présidé par Michel Crozier en 1988-89 sur
"L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires"⁹⁸

"Comment évaluer les performances pédagogiques des universités ?", a demandé le ministre de l'Education Nationale, Lionel Jospin, au sociologue Michel Crozier.

Réponse du spécialiste des organisations et de son groupe de travail :

1 - **Au ministre** d'affirmer fort que l'évaluation est le pivot des relations entre l'Etat et les universités. Accepter d'être jugé sur ses résultats est la condition et la justification de l'autonomie d'organismes publics.

2 - **A chaque université** d'élaborer sa politique d'évaluation, et d'en fixer les objectifs et les contraintes pour toutes ses "unités de formation et de recherche", par exemple par une évaluation des enseignements par les étudiants.

3 - **A chaque équipe pédagogique** de filière, de cycle..., de se donner des objectifs collectifs et de proposer un dispositif d'évaluation. Ce processus devrait faire émerger des équipes plus intégrées, capables d'élaborer des stratégies collectives visant à la réussite des étudiants.

4 - **Au ministre** de stimuler la création d'un vivier de professionnels de l'évaluation, de contribuer à réduire les méfiances et les comportements défensifs en séparant, dans un premier temps, l'exigence d'évaluation des systèmes d'allocation des ressources aux universités.

⁹⁸ Le rapport a été publié en 1990.