EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES FORMATIONS PAR LES ETUDIANTS ET CONSTRUCTION D'UN QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION

Christine Gangloff-Ziegler*, Sondess Ben Abid-Zarrouk**

* Université de Haute-Alsace Institut Universitaire de Technologie de Colmar/LISEC 34, rue du grillenbreit 68008 COLMAR Cedex 01 christine.gangloff@uha.fr

** Université de Haute-Alsace CUFEF/LISEC 16, rue de la Fonderie 68093 MULHOUSE Cedex Sondess.Zarrouk@uha.fr

Mots-clés: qualité, enseignement supérieur, enquête de satisfaction, évaluation, focus group

Résumé. Pour mettre en place un système d'évaluation des enseignements et des formations, l'Université de Haute-Alsace a fait le choix original de recourir à un laboratoire de recherche en sciences de l'éducation. Celui-ci s'est penché sur le nécessaire retour d'appréciation des étudiants vers les enseignants sur la qualité des activités d'enseignement. Ayant retenu la méthode du questionnaire, la démarche a consisté à associer les étudiants à la construction même de ce dispositif d'évaluation. En effet, de nombreuses enquêtes sont conçues par les équipes pédagogiques des établissements, celles-ci projetant leurs propres représentations des critères de satisfaction des étudiants. Une pré enquête a ainsi été menée afin d'identifier les principaux indicateurs permettant d'estimer la qualité de l'enseignement du point de vue des étudiants et, à partir de ceux-là, de proposer un questionnaire en phase avec leurs attentes.

1. Le contexte

L'obligation de mettre en œuvre un système d'évaluation des enseignements et des formations a été affirmée à plusieurs reprises par les textes relatifs aux universités même si les finalités ont pu évoluer dans le temps. Successivement tournée vers la mesure des résultats des politiques publiques, puis vers les enseignements en se fondant sur l'appréciation des étudiants, elle s'est étendue ensuite aux formations mais en se basant toujours exclusivement sur leur appréciation avec pour objectif de connaître leur avis sur les éléments pédagogiques, pour l'enseignant, et sur l'organisation des études, pour l'institution. Mais, ce n'est qu'en 2002 qu'elle a été présentée comme un facteur de progrès destiné à améliorer les dispositifs pédagogiques et l'apprentissage grâce au dialogue entre les équipes de formation et les étudiants. L'Université est ainsi passée explicitement d'une évaluation sommative à une évaluation formative et à une politique de management de la qualité interne. Et si l'appréciation des apprenants n'est plus l'élément unique de référence, ils doivent néanmoins être associés à la mise en place du dispositif. Simultanément, la volonté de pouvoir comparer les formations entre elles au sein de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) est apparue afin de favoriser la mobilité des étudiants grâce à une lisibilité accrue. Cela suppose alors de mettre en place des systèmes de garantie de la qualité

externe tout en poursuivant le développement des systèmes de garantie interne. Sur un plan méthodologique, cela fait apparaître deux modèles d'évaluation : celles menées sur la base d'un référentiel interne qui contribue à l'amélioration de la qualité des formations et des enseignements et à la responsabilisation des universités ; celles conduites à partir d'un référentiel externe du type certification qui permet, par un système d'assurance qualité, la comparaison des formations entre elles.

Dans ce contexte, l'Université de Haute-Alsace a fait le choix original de recourir à un laboratoire de recherche en sciences de l'éducation pour concevoir un système global de management interne de la qualité. Cette petite université de 7600 étudiants, répartis dans huit Unités de Formation et de Recherche, a pour spécificité d'être fortement professionnalisante. Sur proposition de ce laboratoire, le choix a été fait de se baser sur le référentiel 1 de l'ENQA¹ correspondant à une analyse critériée interne qui pourra à terme évoluer vers une analyse externe. Ce référentiel liste sept références qui sont réputées traduire les attentes de la société vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur, proposant ainsi une approche globale de la qualité des enseignements et des formations. La quatrième référence relative au management de la qualité du corps enseignant stipule que « les établissements doivent avoir les moyens de s'assurer de la qualité et de la compétence de leur corps enseignant », et l'une des lignes directrices prévoit l'obligation pour les enseignants de bénéficier d'un retour d'appréciation sur la qualité de leurs activités d'enseignement. Cela suppose en conséquence de proposer une méthode d'évaluation qui puisse répondre aux attentes internes et, à terme, externes.

Au-delà des exigences réglementaires, et en introduction de cette recherche, il est utile de définir l'évaluation. Pour Barbier (1985), c'est « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur ». Baslé (2000) relève qu'évaluer, c'est d'abord connaître, mais pour Hoppe (1999), c'est aussi « construire ensemble du sens ». Juger pour connaître et construire ensemble du sens, cela permet de cadrer la démarche en soulignant qu'elle s'inscrit clairement dans un objectif d'amélioration des pratiques d'enseignement. Cela suppose de concevoir un outil destiné à asseoir ce jugement et le choix a été fait de se baser sur les représentations des critères de qualité d'un enseignement par les étudiants. Le but de cet article est de présenter l'ensemble de la démarche entreprise, en précisant les choix méthodologiques, en analysant les résultats de la pré enquête destinée à identifier ces représentations pour en extraire ensuite les aspects les plus signifiants qui constitueront les bases du questionnaire qu'il conviendra de mettre en place.

2. Choix méthodologiques

La méthode du questionnaire a été retenue de préférence à d'autres outils, impliquant également les étudiants comme les entretiens de groupe, l'analyse de leurs performances, le portfolio... Elle est apparue plus adaptée à une mise en place au niveau de l'université dans son ensemble. Elle est aussi la méthode la plus usitée au niveau mondial (Detroz, 2007). Les questionnaires de satisfaction sont le plus souvent l'œuvre des enseignants responsables de diplômes ou de filières, quand ils ne sont pas rédigés par l'administration d'un département. Or, « les étudiants sont les seuls témoins constants de la prestation d'enseignement, ils sont les seuls à pouvoir indiquer si les exposés des professeurs sont clairs, si les commentaires sur les travaux les aident à progresser, si les documents utilisés favorisent la compréhension » (Murray, 1984). En conséquence, nous avons décidé de mettre en oeuvre une démarche plus novatrice associant les étudiants à la construction même du dispositif d'évaluation. « Il évite ainsi le biais engendré par la mise en abyme des représentations, celles que les enseignants se font des représentations des étudiants. » (Gangloff-Ziegler, Weisser et alii, 2010)

La démarche a alors été la suivante : dans chacune des huit composantes de l'université (UFR, IUT, Écoles d'Ingénieurs), deux groupes d'une dizaine d'étudiants ont été composés, l'un

_

¹ European Association for Quality Assurance in Higher Education.

constitué de néophytes (issus de L1, DUT1, première année de formation pour les écoles), l'autre d'apprenants plus chevronnés (issus de M1, Licence Professionnelle pour les IUT, troisième année de formation pour les Écoles). Les segmentations retenues nous permettront ultérieurement d'affiner nos analyses grâce à des études comparées selon le niveau et le type de formation.

Les interviews ont été organisées sous la forme de focus group, pour permettre aux membres du groupe d'exprimer leurs attentes de manière ouverte et interactive. La confrontation de leurs opinions est de nature à les obliger à approfondir leurs propres positions pour développer leur argumentation. Cette méthode est également de nature à lever certains freins liés à la réserve naturelle d'un étudiant face à deux enseignants en leur donnant un poids numérique supérieur.

Lors de ces entretiens semi-directifs, trois thèmes ont été traités sous la forme suivante :

- Quels sont les signes de qualité d'un enseignement (contenus, forme, structure générale)?
- Quels sont les signes de qualité d'une formation (contenus, organisation, compétences construites)?
- De quelle manière devront être pris en compte les résultats des futurs questionnaires de satisfaction (destinataires) ?

Dans cet article, nous analyserons uniquement les réponses à la première question.

L'identification de leurs représentations des signes de qualité d'un enseignement vise à mettre ensuite en relation leurs attentes et le niveau de réponse à celles-ci afin de pouvoir mesurer leur satisfaction. Elle doit également conduire à s'interroger sur la possible adéquation entre leurs souhaits et les injonctions institutionnelles, notamment liées aux règles d'attribution des diplômes. Enfin, cela doit encore amener à vérifier dans quelle mesure ces éléments sont susceptibles de constituer des leviers d'amélioration de l'enseignement ou, comme le souligne par ailleurs les étudiants eux-mêmes, des encouragements à poursuivre dans des choix et méthodes appréciés.

3. Résultats de la pré enquête : Les critères d'un enseignement de qualité

Les étudiants, comme destinataires d'un enseignement et « co-producteurs » de ce service (Aballéa, Bercovitz, 1990) estiment essentiels d'être interrogés sur leur satisfaction parce qu'ils sont les premiers intéressés et que leur cursus concerne leur propre avenir. Cela conforte les résultats d'une étude réalisée dans une université du Québec, sur les représentations des étudiants à propos de l'importance et de l'utilité de l'évaluation de l'enseignement (Thivierge et Bernard, 1996). Les étudiants interrogés estiment à 95% qu'ils sont incontournables lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité des enseignements ; mais il faut remarquer qu'ils ne sont plus que 84% à penser que cela est susceptible d'aider un enseignant donné à améliorer la qualité de ses interventions personnelles. Il se dégage de ces entretiens un certain nombre de critères qui touchent aux enseignements et ils ne sont pas nécessairement ceux que les enseignants peuvent imaginer a priori. Nous les développerons ci-dessous à travers les mots des interviewés. A partir de ces critères, il s'agira de construire un référentiel, en effet, «la qualité est toujours relative et s'énonce donc en termes de rapport entre un objet sur lequel on recueille des informations, le référé, et un référentiel qui sert de critère pour la comparaison » (De Ketele & Gérard, 2007).

Il est intéressant de souligner que, lors des interviews, les apprenants se sont spontanément interrogés sur leur propre comportement et qu'il se conçoivent bien comme des acteurs de leur apprentissage même si un certain sens de l'économie dans l'effort semble les caractériser. Ainsi, s'il convient d'admettre que les résultats obtenus à une épreuve peuvent influencer le résultat de l'évaluation menée, « il faut tenir compte des stratégies des étudiants qui peuvent travailler plus une matière à gros coefficient, qui peuvent apprendre sans comprendre, sans avoir vraiment assimilé les connaissances. » Ils considèrent qu'une part de contrainte est nécessaire pour corriger sans doute un certain goût pour la facilité : « La remise des supports avant le cours peut inciter à ne plus y aller, il faut trouver un équilibre entre ce qui est donné et dit en cours. » Et si des supports sont fournis, ils estiment qu'il faut laisser un rôle actif à l'étudiant, ne serait-ce qu'en lui

demandant de compléter un « polycop à trous ». Mais ils admettent aussi qu'un cours magistral est parfois agréable : on « reçoit » simplement le cours, on est sûr que c'est juste et on est tranquille ; il n'y a pas de production. » Ils admettent enfin que « les étudiants peuvent avoir tendance à ne pas se remettre en cause et à attribuer leur échec à l'enseignant », reconnaissant ainsi qu'il peut y avoir de leur part un manque d'objectivité.

Concernant l'enseignement lui-même, ils distinguent le contenu et l'animation pédagogique. Ils disent qu'il ne peuvent pas juger du fonds, en effet, « sur quoi se baser alors qu'on est en apprentissage ? » même si pour la plupart ils estiment que le contenu est de toutes façons imposé par les programmes. Ils ne savent pas ce qu'ils doivent apprendre mais ils considèrent qu'ils peuvent juger comment le contenu est formulé. Pour juger le contenu il faudrait « faire des recherches de leur côté, du moins quand ils voient le cours pour la 1 ère fois. »

Néanmoins, ils mentionnent des attentes à ce propos : un contenu à jour et donc en phase avec la réalité professionnelle qu'ils rencontreront demain, structuré, préparé et maîtrisé, en accord à la fois avec le syllabus et avec les annonces faites, un contenu complet dans lequel « il ne manque pas de points critiques », présenté d'une manière cohérente, particulièrement s'il y a une association de cours magistraux, travaux dirigés et/ou pratiques, et en lien avec le concret. Et surtout ils réclament des contenus utiles auxquels ils veulent pouvoir donner un sens. Cette notion d'utilité est spécialement prégnante dans leur discours. « Faire un cours juste une année sans le réutiliser ensuite pose la question de son sens. » « L'enseignant doit donner du sens à ce qu'il enseigne, il faut mieux exprimer pourquoi on fait quelque chose. » « Le cours doit être utile et il faut expliquer son utilité. » Ils « craignent » d'avoir des cours qui ne servent à rien. Et ils adoptent une démarche utilitariste qui peut sembler contradictoire avec l'affirmation précédente selon laquelle ils ne seraient pas en mesure de savoir ce qu'ils doivent apprendre : « Il y a souvent un fossé entre ce qu'on apprend à l'université et ce qu'on fait en entreprise. Le cadre théorique ne sert que sur le plan scolaire et très peu en entreprise. » Dans ce cadre, ils souhaitent un équilibre entre pratique et théorie, et ils caractérisent la théorie comme abstraite et la pratique comme de nature à ancrer les connaissances, « les TP rapprochent de la vie réelle, le projet permet de travailler comme en vrai et apporte une autonomie. » Ils précisent néanmoins que « des cours même généralistes peuvent être utiles, le savoir est important mais il doit être relié au domaine. » En revanche, ils ne font pas référence à un besoin de conceptualisation ou à la nécessité d'un socle de connaissances. Parallèlement, ils regrettent que « les prépa forment des petites machines qui savent bien faire les concours, qui savent faire beaucoup de choses mais mal .» Par ailleurs, le cours « doit être évolutif pour ne pas devenir désuet ou inutile. » Il doit être complet et avoir un sens. Pour eux, utile c'est d'abord ce qu'on retient et ensuite ce qui nous sert. Il faut que ce soit opérationnel. Ils soulignent encore qu'il est inutile de faire refaire ce qui a déjà été vu. Et enfin, ils veulent « savoir distinguer ce qui est important et ce qui l'est moins grâce à l'enseignant sinon tout est mis sur le même plan, l'étudiant ne sachant pas faire la distinction », l'enseignant doit dire ce qu'il attend des étudiants, sinon « on ne sait pas vraiment où on va et puis ça s'accumule, ça s'accumule, ça s'accumule et après on se dit mais au final qu'est ce qu'il y a d'important, qu'est ce qui est important à savoir, qu'est ce que je dois faire et qu'est ce qu'on va attendre de moi aux partiels mais c'est surtout ce qui est important à retenir pour après. Qu'est qui va vraiment me servir? Parce que savoir faire des exercices pour un partiel, bon... ». L'enseignant doit surtout « apprendre aux étudiants à réfléchir, à critiquer, à faire plus qu'à savoir » et « balancer des connaissances ne sert à rien, on pourra utiliser des documents ensuite », le terme « ensuite », visant la vie professionnelle. Nous revenons là, à l'exigence précédente : ce qui est important est ce qui sera utile à court, moyen ou long terme.

Dans leurs propos, ils ont également fait référence à un impératif de « prise en compte des bases acquises ». « Certains prof font le même cours depuis des années alors que les programmes de l'Education Nationale ont changé en lycée et prépa et ils considèrent que certaines bases sont acquises alors qu'elles ne sont plus enseignées ». Ainsi, le niveau du cours doit être adapté au niveau des étudiants, mais « au niveau réel et non supposé ou souhaité » en prenant en compte les origines différentes et en adaptant le cours même s'il ne peut pas s'agir, de leur point de vue, d'une

individualisation totale. Un parcours de formation ne peut être conçu qu'en phase avec le niveau initial des apprenants et, si nécessaire, en proposant des mises à niveau. Néanmoins, lorsqu'elles existent, encore faut-il qu'elles soient achevées avant de commencer les cours auxquelles elles préparent.

Ils relèvent que la forme incompréhensible d'un cours en masque son contenu et désigne l'enseignant comme une sorte de facilitateur : « avoir de la pédagogie c'est rendre les apprentissages plus faciles, moins lourds, enrober la pilule », c'est aussi « la capacité à se faire comprendre » mais, avec cette mise en relation, ils abordent déjà la question de l'animation du cours qui a suscité le plus de remarques. Ils parlent clairement de l'enseignant et non plus de l'enseignement, considérant que « le prof a plus d'impact que la matière elle-même. » Ainsi si le fond apparaît détachable de la personne de l'enseignant, ils n'arrivent pas à distinguer la forme qu'ils relient rapidement à la personnalité et à l'attitude.

L'analyse des interviews conduit à lister une série de propriétés d'une animation de cours ou de caractéristiques d'un enseignant jugé de qualité. « Quand l'animation du cours est de qualité on apprend des choses, c'est plus vivant, on apprend plus vite avec plus de plaisir » « un cours de qualité c'est quand il n'y a pas de stress, qu'on est cool » « quand on ne s'endort pas, qu'il n'y a pas de bruit, qu'on ne regarde pas plus d'une fois sa montre, « quand on a envie d'y retourner, on a compris, on a appris quelque chose », « un bon cours est un cours où on apprend des choses nouvelles et où l'apprentissage n'est pas extrêmement compliqué, où il n'y a pas de confusion. » Ils demandent à « arriver à comprendre le cours et que ce soit vérifié par l'enseignant, arriver à s'en souvenir parce que c'est marquant, même après le contrôle. » Trop de mots techniques qui ne sont pas connus rendent le cours moins compréhensible.

Mais ils reviennent immanquablement vers la personne de l'enseignant qui « doit susciter l'intérêt », « ne pas montrer qu'il est plus chercheur qu'enseignant », il « doit avoir envie et donner envie ». Ils considèrent qu'il ne suffit pas d'être un puit de science et que certains enseignants « restent dans leur monde à eux de connaissance » dont les apprenants se sentent parfois exclus. Mais ils sont là pour apprendre et ils attendent que le professeur se mette à leur niveau. Il ne faut pas montrer « que l'enseignant est plus chercheur qu'enseignant. » Les exigences formulées relèvent parfois de l'ordre affectif: il doit montrer son envie de voir les étudiants, de partager ses connaissances, de voir les étudiants participer, de les voir réussir, « son envie d'être là et non juste d'attendre sa paie » » Ils estiment qu'il y a « une différence entre apporter des informations et enseigner qui suppose d'expliquer, d'accompagner et d'aimer ce qu'on fait ». Il doit montrer sa capacité à s'adapter à son public. « L'enseignant doit être actif, montrant son intérêt pour son métier et pour les étudiants, des pauses longues, des retards montrent un manque d'intérêt et conduisent ensuite à aller plus vite! » Certaines attentes interpellent d'autant plus que les enseignants ont, sans aucun doute, une espérance réciproque vis-à-vis des apprenants: « L'enseignant fait partager son bonheur, sa passion, il doit être dynamique, arriver avec le sourire, montrer qu'il est content de venir en cours, répondre aux questions sans faire sentir que ça l'embête. » Ils apprécient l'humour, les approches ludiques et revendiquent de la considération : il ne faut pas « les prendre de haut. ». Ils estiment qu'il faut « considérer les étudiants comme des adultes pour qu'ils se comportent comme tels » alors que les enseignants ont parfois une approche inversée.

Mais ils veulent développer leur esprit critique et, de ce point de vue, ils estiment « qu'il est intéressant d'avoir des enseignants qui ont des méthodologies différentes parce que cela montre plusieurs possibilités, sinon c'est du formatage. »

Au-delà des propriétés que nous avons listées, nous pouvons identifier, à travers leur discours, des schèmes d'action, définis par Piaget (1947) comme « un canevas des actions répétables. » Ils dessinent alors le portrait de l'enseignant en phase avec leurs attentes.

Sur la présentation, ils jouent sur un effet de miroir en soulignant qu'ils attendent que « les enseignants fassent cours de la manière dont ils imposent que soit faite une présentation par les étudiants, c'est-à-dire, ne pas lire, avoir une voix non monocorde, bouger, être intéressant, être vivant. » Il ne faut pas que ce soit impersonnel, « on n'est pas là pour regarder, sinon on regarderait une vidéo ». L'enseignant doit montrer qu'il sait de quoi il parle » et « se mettre au niveau des étudiants » ce qu'ils traduisent ainsi : « il faut commencer par le début et être logique. »

La structuration du cours est un point récurrent dans leur discours. Ils ont besoin de repères pour « qu'on sache où on en est » mais aussi « pour savoir où on va. » Ils jugent que cela permet de mémoriser plus facilement parce qu'un cours structuré permet d'organiser les idées, d'avoir « une carte du cours », il faut des « tiroirs ». Sinon cela donne l'impression que l'enseignant est brouillon et qu'il ne maîtrise pas les connaissances. Il faut, dès le départ, préciser les objectifs globaux mais aussi intermédiaires à chaque début de cours, parce qu'« il faut pouvoir comprendre où l'enseignant veut en venir ». L'objectif peut être défini en termes de niveau, il convient de « dire au début si c'est un cours de vulgarisation, un cours avec production comme un projet... » Il faut annoncer un plan structuré et, bien entendu, le suivre. Et même s'il faut savoir « sortir » du cours pour trouver des exemples concrets, il faut aussi « savoir y revenir » et « éviter les digressions qui noient » sauf si cela vient en complément d'un support qu permet de garder le fil du propos.

Ils sont tout aussi sensibles aux échanges et à l'interactivité. Il faut être à l'écoute et en tant qu'étudiants de l'Université de Haute-Alsace, ils soulignent que c'est un avantage qu'ils estiment propre à une petite université. Les étudiants doivent aussi être sollicités, ils doivent pouvoir participer sinon ils ne se sentent pas impliqués. « Un enseignant qui parle tout seul, c'est très désagréable», il doit prendre le temps d'expliquer, de répondre aux questions et ils semblent chercher à se justifier sur ce dernier aspect sur lequel ils insistent : « ce n'est pas une perte de temps mais permet ensuite d'aller plus vite », « un étudiant n'est pas au même niveau que l'enseignant et une question peut être une évidence pour lui mais pas pour l'étudiant, l'enseignant doit savoir interagir avec les étudiants », « le fait de poser une question ne signifie pas que l'étudiant est mal intentionné », il faut les accepter « tranquillement » et, de ce point de vue, ils pensent que le questionnaire d'évaluation peut rassurer l'enseignant. Ils peuvent pointer certaines faiblesses : « un enseignant doit être relativement convaincu de ce qu'il dit et il ne doit pas se laisser perturber par la moindre question, que les étudiants posent des questions constitue le principe de l'enseignement, même si la réponse est apportée au cours suivant ; l'enseignant n'est pas omniscient ». Mais il doit savoir « proposer des explications différentes face à une question » et se montrer disponible pour de tels échanges même en-dehors du cours, ne serait-ce que par mail. Cette interactivité peut aussi être développée entre étudiants sous l'impulsion de l'enseignant qui devrait « favoriser le travail en groupe en travaux pratiques qui permet une interactivité entre étudiants et apporte des réponses sur des petites questions ». Enfin cette interactivité doit autoriser des confrontations : « l'enseignant doit laisser s'exprimer des opinions différentes, il doit rester objectif », il faut « qu'il laisse un marge d'interprétation. »

Leurs attentes peuvent être différenciées selon le type d'interlocuteur. Les intervenants extérieurs apportent leur expérience et sont de bon conseil « pour après », « on voit directement ce que ça va être ce qu'on apprend » et d'une certaine manière ils opposent ainsi le monde réel et le monde éducatif. De leur côté, les enseignants (de profession) développent une bonne pédagogie. Ils trouvent que ce n'est pas évident d'avoir les deux en même temps, mais, lorsque les deux coexistent au sein de la formation, cela assure une bonne complémentarité.

Concernant les modalités, apparaît une revendication unanime : « ne pas faire écrire tout le temps ». Ils suggèrent d'« aller un peu moins vite au début de la première année pour acquérir les bases ». Ils ont besoin que l'enseignant donne du sens à ce qu'ils apprennent, il faut que l'enseignant fasse des liens entre la théorie et la pratique et avec leur futur métier, « il faut des exemples, du concret pour comprendre pourquoi on apprend ». « Si on ne comprend pas le sens, ça reste théorique même si on travaille dessus. ». Le cours doit être illustré par des applications pour

comprendre, et ils estiment que cela différencie l'université et « les prépa où tout est uniquement théorique. » Il faut également des schémas qui permettent de comprendre et de retenir l'essentiel. Il faut encore des exercices qui permettent l'assimilation des connaissances et un soutien dans ce cadre, « l'enseignant doit être actif en TD, circuler au lieu d'attendre que l'exercice soit fait », « en TD, l'enseignant doit se pencher sur nos problèmes (au sens de difficultés dans les exercices), il doit appuyer sur les points sensibles en TD et pas au moment des partiels. »

Quant à la présence de supports, elle est appréciée mais ils considèrent qu'il n'y a pas de méthode idéale convenant à tous, même si cela peut permettre de s'adapter aux différents types de mémoire. Ils disent apprécier le visuel parce qu'en l'absence de cette forme de présentation, ils doivent « imaginer en plus de prendre des notes et c'est difficile de tout faire en même temps », ils décomposent ainsi une activité que l'enseignant conçoit souvent comme unique. A quel moment remettre les supports? Pour certains, avant le cours pour avoir le temps de le lire ou de les imprimer mais avec la condition évidente, d'être informés de leur existence et de savoir où les trouver. Mais certains préfèrent qu'ils soient envoyés après le cours en mentionnant ce qu'il faut vraiment retenir et donc, comme nous l'avons exposé précédemment, ce qui est important et utile. La remise des schémas évite de perdre du temps à les recopier et permet d'être sûr qu'ils n'y a pas d'erreurs ou d'omissions. Mais, « dans une explication de schéma, il faut montrer où on en est, avec un laser par exemple » pour que les étudiants puissent suivre. Les supports, type power point, se doivent d'être concis, montrant l'essentiel pour distinguer ce qui est important et qui l'est moins, en les complétant avec des explications autres, des exemples. De la même manière, « il est inutile de donner un polycop pour simplement le lire » ou de lire un livre. Et la fourniture d'un support même à distance, ne dispense pas de la nécessité de répondre aux questions en présentiel.

Sur des aspects d'organisation, ils se soucient de la ponctualité des enseignants « sinon cela démotive d'attendre un quart d'heure, une demi-heure, alors que ce serait du temps utile pour réviser, approfondir. » Ils l'interprètent également comme une marque de désintérêt à leur encontre. Il faut exercer une autorité pour que l'ambiance en cours soit propice au travail mais pas au point que les étudiants n'osent plus bouger. Alors que les enseignants se présentent souvent de manière assez succincte, ils souhaitent qu'ils expliquent leur cursus, le cas échéant, leurs thèmes de recherche parce que cela leur donne confiance. Ils souhaitent « une bibliographie pour chaque cours pour pouvoir aller plus loin si on le souhaite », et, toujours dans le but de conforter la confiance qu'ils mettent dans les enseignants, cette bibliographie « permet aussi de voir si le prof a bien travaillé le cours, de vérifier le sérieux du cours ; et cela peut compenser le manque de disponibilité des enseignants. » Enfin, ils évoquent encore les examens, il convient d' indiquer les dates d'examen au départ et de s'y tenir, les sujets doivent porter sur ce qui a été vu en cours, et ils estiment que les questions de cours n'ont pas d'intérêt, « il vaut mieux permettre d'utiliser ce qu'on a appris avec des cas .»

Ces échanges avec les étudiants ont fait apparaître un degré de maturité supérieur à celui que les enseignants se représentent habituellement. Cela devrait rassurer ceux qui s'inquiètent de l'attention portée à leurs appréciations et susciter la confiance de tous les acteurs. Ils citent aussi de nombreux éléments qui relèvent d'une forme d'évidence qu'il faudrait sans doute partager. Leur discours révèle néanmoins une moindre attention aux effets prévus ou imprévus d'un enseignement qu'aux actions destinées à les produire. Et ils évoquent peu les liens de causalité entre les deux pour reprendre les trois critères de l'évaluation de l'efficacité d'un enseignement développés par Dejean (2007). Ils se montrent ainsi plus sensibles aux logiques de co-production du service qu'aux acquis et à l'efficacité pédagogique.

Ils démontrent également clairement que les enseignements, voire les enseignants, sont en réalité constamment évalués par les apprenants, de manière implicite ou explicite, indépendamment de tout système institutionnalisé. La mise en place d'un questionnaire dédié aura pour effet de permettre, enfin, aux acteurs de la formation de connaître ces avis, pour y répondre par des améliorations des pratiques ou encore pour mieux expliquer la démarche retenue afin de lui donner du sens dans l'esprit des étudiants mais aussi pour conforter des choix pédagogiques ou organisationnels.

4. La construction du questionnaire

L'analyse de la pré-enquête a permis d'identifier les critères de qualité d'un enseignement, tels que les étudiants se les représentent. Or, la mesure d'une satisfaction est le ratio entre les attentes et le niveau de réponse à celles-ci, nous l'avons déjà précisé. L'objectif de cette pré-enquête était de construire un projet de questionnaire exclusivement à partir des représentations des étudiants, en faisant abstraction des nôtres et de nos souhaits d'obtenir des remontées d'information sur des points sur lesquels nous pourrions avoir une sensibilité particulière. Cette neutralité du regard a été néanmoins facilitée par les regards croisés de l'équipe de recherche et par le fait que l'élaboration du questionnaire n'est pas le résultat de discussions, négociations et compromis au sein d'une équipe pédagogique.

Parmi tous les critères listés, il était nécessaire de trier les idées et de reconnaître celles qui pouvaient constituer des leviers d'amélioration. Un tel questionnaire ayant vocation à être administré au niveau d'une matière ou d'un cours, et donc multiplié par le nombre d'unités à évaluer, il convenait de le concevoir de manière synthétique mais toujours fidèle. L'acceptabilité d'un tel outil suppose de rédiger les questions de manière neutre, sans que la réponse donnée préfigure un jugement de valeur de la part de l'étudiant vis-à-vis de l'enseignant. Les critères retenus reposant sur des représentations, l'intitulé des questions doit lui-même intégrer cette perception tant qu'il ne s'agit pas d'éléments factuels du type : « les objectifs du cours ont-ils été annoncés? » Néanmoins, même sur de telles questions, il faut réaffirmer qu'il s'agit de perceptions mais aussi de souvenirs parfois aléatoires des étudiants. Ainsi, si l'étudiant répond par la négative alors qu'en réalité ils ont bien été annoncés par l'enseignant, le constat qu'il pourra en tirer est que les étudiants ne s'en souviennent pas et qu'il faut sans doute insister sur ce point plus fortement. Cela doit conduire à entendre bien entendu la parole de l'étudiant mais aussi à la confronter avec la parole de l'enseignant dans une logique d'interactivité, l'objectif étant l'amélioration de la qualité, mais aussi de sa perception par les étudiants, et non la sanction ou l'uniformisation des pratiques.

Concernant la structuration du questionnaire, elle reprend les différents axes sur lesquels les étudiants se sont exprimés. Les questions sont essentiellement fermées de manière à ce que l'étudiant ne soit pas rebuté par le fait de devoir répondre à une série de questionnaires dont le nombre correspond à celui des matières ou cours évalués. De plus, la pré enquête, de nature qualitative, a permis d'identifier les critères de satisfaction des étudiants par rapport à l'enseignement, nous autorisant ainsi à réduire le nombre de questions ouvertes, pour faciliter ainsi le dépouillement et donc l'exploitation avec des possibilités de tris croisés. Un premier bloc a été construit de manière à reconnaître la matière ou le cours évalué et de caractériser la typologie de l'étudiant à partir de son sexe, de son âge et de son parcours précédent, tout en préservant son anonymat. Dans le second bloc, il s'agit, pour le répondant, de se questionner sur sa propre stratégie, les étudiants ayant affirmé qu'il pouvait s'agir d'un facteur influençant les résultats de l'évaluation. Cette première réflexion les positionne immédiatement comme des acteurs de leur apprentissage et non comme de simples spectateurs critiques. Le bloc suivant les interroge sur les caractéristiques des contenus qu'ils estimaient pouvoir juger : la pertinence, la cohérence, la nouveauté, la compréhensibilité, la priorisation des idées et l'utilité. Le quatrième bloc est axé sur l'animation pédagogique et il est basé sur les attentes formulées : l'annonce des objectifs, de la structure et des règles d'évaluation, l'adaptation des supports et compléments de cours, le rythme du cours, les échanges, l'intérêt porté par l'enseignant et sa disponibilité. Enfin un dernier bloc vise à mesurer globalement le sentiment de satisfaction en laissant une place à des suggestions d'amélioration, sous forme de question ouverte. Le tableau ci-dessous fait la synthèse des variables et indicateurs retenus.

Variables	Participation de	Contenu de	Animation pédagogique
	l'étudiant	l'enseignement	
	Temps de travail	Pertinence des contenus	Présentation des finalités du
	personnel fourni		cours
	Utilisation de	Cohérence avec la réalité	Présentation du plan du cours
	suppléments de	professionnelle	
	cours		
	Assiduité au	Cohérence entre les	Présentation des évaluations
	cours	CM, TD et TP	du cours
Indicateurs	Méthodologie du	Apports de connaissances	Utilisation des supports
	travail personnel	nouvelles	pédagogiques
		Logique d'exposition des	Rythme du cours
		contenus	
		Lien professionnel	Interactivité
			Climat d'apprentissage
			Utilité des suppléments de
			cours
			Implication de l'enseignant
			Disponibilités des enseignants
			hors des cours

Figure 1 : Tableau récapitulatif des indicateurs

Il est clair, en comparant l'analyse de la pré enquête et le questionnaire, que certains points envisagés comme facteurs de satisfaction n'y ont pas été intégrés ou l'ont été mais de manière plus globale. Néanmoins, ils peuvent constituer des voies d'amélioration utiles pour les enseignants et il nous paraît nécessaire de les porter à leur connaissance, par la suite, sous la forme d'un guide des bonnes pratiques des enseignants du point de vue des étudiants.

5. Le pré test et la mise en place du questionnaire

Afin de vérifier la bonne compréhension des questions, un pré test a été effectué qui a conduit à reformuler certaines d'entre elles et à nous interroger sur des notions transversales comme celle de projets qui est appréhendée différemment d'une filière à une autre. La mise en place définitive du questionnaire a été retardée en raison de la nécessité d'assurer un retour vers les différents directeurs d'UFR et de les interroger eux-mêmes concernant les résultats obtenus et leurs propres attentes. Se rajoute l'obligation de le soumettre, après finalisation, au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire puis au Conseil d'Administration de l'Université.

Seront concernés par ce questionnaire de satisfaction, tous les étudiants de l'université de Haute-Alsace (UFR de droit commun, IUT et écoles d'ingénieurs). Les questionnaires seront administrés sous une forme électronique et de manière anonyme. Le mode d'exploitation des questionnaires sera défini au sein de l'UFR et avec le CEVU afin qu'ils soient des leviers d'amélioration de la qualité des enseignements et des formations mais aussi, lorsqu'il y a lieu, des vecteurs d'encouragement, les étudiants ayant souligné, à plusieurs reprises, ce double objectif. Les questionnaires seront traités à l'aide d'un logiciel de traitement de données. Le traitement statistique permettra de mesurer la proportion des étudiants satisfaits de la qualité des enseignements tout en identifiant les pistes d'amélioration et les facteurs de satisfaction.

6. Conclusion

Notre démarche repose sur l'idée que « si l'usager d'un service a une influence réelle, au travers de son comportement, sur le résultat du processus (ici, d'apprentissage), l'associer d'emblée au travail d'ingénierie du dispositif permettra, à l'issue de l'année de cours, de lui soumettre des

outils d'appréciation qui ont une signification pour lui. » (Gangloff-Ziegler, C. Weisser, M. et al. (2010). Et cette réflexion rejoint les objectifs prédéfinis par l'ENQA : permettre aux enseignants de bénéficier d'un retour d'appréciation sur la qualité de leurs activités d'enseignement afin de l'améliorer. Mais Détroz (2007), dans le cadre d'une analyse de la littérature dans le domaine de l'impact de l'évaluation sur les pratiques enseignantes (EEE), relève les contradictions fortes entre les auteurs et conclut qu'« en toute objectivité, on peut, tout au plus, parler d'un faisceau d'arguments qui plaident pour la validité » de l'évaluation. Par précaution et en raison des biais constatés, il suggère alors de ne l'utiliser qu'à des fins formatives et non administratives. Il se réfère, dans ce cadre, aux affirmations de Kulik (2001) qui souligne le caractère partiel et donc imparfait de la preuve de la validité de ce type de mesure. L'objectif est essentiellement de faire évoluer les pratiques didactiques. Par conséquent, en préalable de la future exploitation des questionnaires, il convient de souligner que « l'évaluation des enseignements par les étudiants est un élément incontournable du processus d'amélioration de la qualité mais qu'il convient d'être prudent quant à l'utilisation des résultats obtenus. Les appréciations obtenues restent au niveau des représentations. Ce qui n'enlève rien à leur intérêt, puisque les étudiants, coproducteurs de ce service, raisonnent et agissent à partir de leurs représentations. » (Gangloff-Ziegler, C. Weisser, M. et al. (2010)

7. Références et bibliographie

- Barbier, J.-M. (1985). L'évaluation en formation. Paris : PUF.
- Baslé, M. (2000). Évaluation des politiques publiques et gouvernance à différentes niveaux de gouvernement, *Cahiers Economiques de Bretagne*, 2, 17-24.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Éd.). La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université.
- Dejean, J. (2007). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. In A. Heldenbergh (Ed.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : L'Harmattan, 15-54.
- Detroz, P. (2007), Evaluation de la qualité des enseignements : de la contrainte administrative à l'amélioration des pratiques, Freiburg, [www.smart.ulg.ac.be/smartweb/documents/fribourg2007/fribourg240907.pdf].
- Gangloff-Ziegler, C. Weisser, M. et al. (2010). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignemetns et des formations : le point de vue des apprenants. *Questions vives*, n°12.
- Hoppe, R. (1999). "Policy analysis, science and politics: from speaking truth to power" to "making sense together". *Science and Public Policy*, 26(3),201-210, june.
- Kulik, J.A. (2001). Student rating: Validity, utility, and controversy. In M. Theall, P.C. Abrami & L.A. Mets (Ed.), *The student ratings debate: Are they valid? how can we best use them?* San Francisco: Jossey Bass.
- Murray, H.G. (1984). The impact of formative and summative evaluations of teaching in north American universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9(2), 117-132.
- Piaget, J. (1947). 1947. La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin, 1947.
- Thivierge, A. & Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Mesure et évaluation en éducation, 18(3), 59-84.