

**L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES FORMATIONS DANS LES
UNIVERSITÉS FRANÇAISES : CROISER LES REGARDS DES ACTEURS
POUR EN PERCEVOIR LES ENJEUX ET LES OBSTACLES**

Saloua Bennaghmouch*(ATIP), Marc Weisser (AP2E)**

* Université de Haute-Alsace, LISEC EA 2310
Pluridisciplinaires d'Enseignement Professionnel Supérieur
32, rue du Grillenbreit
F – 68008 Colmar
Saloua.Bennaghmouch@uha.fr

** Université de Haute-Alsace, LISEC EA 2310
Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Chercheurs
Campus Fonderie
F – 68093 Mulhouse
Marc.Weisser@uha.fr

Mots-clés : *Évaluation des enseignements et des formations, mesure de la qualité, enjeux, obstacles*

Résumé. *Aujourd'hui encore, l'évaluation des enseignements et des formations est très peu développée dans les universités françaises. Il existe toutefois quelques initiatives et l'Université de Haute-Alsace est dans cette démarche. Notre recherche s'inscrit dans ce contexte. En croisant le regard des différents acteurs impliqués, nous chercherons plus spécifiquement à en identifier les obstacles et les enjeux. Nous aborderons cette question sous l'angle de la satisfaction des étudiants. Ce faisant, dans un premier temps, nous avons recueilli leurs attentes et les signes auxquels ils identifient la qualité des enseignements et des formations. Nous avons interrogé ensuite les autres acteurs de l'université sur la lecture qu'ils font des attentes des étudiants. In fine, il s'agira plus spécifiquement pour nous de savoir si « les critères de qualité » des enseignements et des formations sont partagés par les différents acteurs de l'université. Autrement dit comment, à leurs yeux, il faut accompagner la mise en œuvre de ces questionnaires pour les rendre acceptables par les personnes concernées, comment, enfin, ils envisageraient l'exploitation des résultats ainsi obtenus, pour alimenter un processus négocié d'amélioration continue. Dans une première étape et dans le cadre cet article nous avons interrogé les Directeurs de composantes.*

1. Contexte : l'autonomie des universités

L'accès à l'autonomie dont bénéficient progressivement les différents établissements universitaires en France renforce l'intérêt qu'a à leurs yeux la mesure de la qualité des formations qu'ils proposent. Le but en est double : augmenter à l'interne l'efficacité des enseignements, participer à l'externe à la mobilité des étudiants. L'université de Haute-Alsace a mandaté notre groupe de recherche pour concevoir les outils opérationnalisant ces intentions.

Dans ce contexte, l'utilisation d'un référentiel diffusé au sein de la communauté universitaire assure à la fois la cohérence des dispositifs et la comparabilité des résultats. Nous avons à cet effet retenu le référentiel 1 de l'ENQA¹ (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Ce symposium se focalise sur l'élaboration, la mise en œuvre et l'exploitation d'un questionnaire de satisfaction en direction des étudiants. Parmi les sept compétences que notre référentiel estime significatives des attentes de la société vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur, nous en avons retenu deux :

- *Management de la qualité du corps enseignant* : les établissements doivent avoir les moyens de s'assurer de la qualité et de la compétence de leur corps enseignant. Ces moyens doivent être à la disposition des équipes d'évaluation externe et faire l'objet de commentaires dans les rapports d'évaluation ;
- *Systèmes d'information* : les établissements doivent garantir qu'ils collectent, analysent et se servent des informations nécessaires au pilotage efficace de leurs programmes de formation et autres activités.

La première vise à informer les enseignants de la façon dont sont perçues leurs interventions afin que de la sorte ils puissent soit infléchir leurs pratiques professionnelles, soit les expliciter d'avantage. La seconde touche la conception de l'architecture d'un diplôme.

La construction d'un questionnaire de satisfaction à partir d'entretiens variés fait l'objet d'une autre contribution de ce symposium. Quant à nous, nous présentons dans ce qui suit nos choix méthodologiques et les premiers acquis relatifs à l'exploitation des résultats attendus de ces questionnaires.

2. Cadre théorique : mesurer la qualité des formations universitaires

Les démarches qualité des universités doivent satisfaire leurs besoins propres, ce qui est encore plus vrai en ces temps d'autonomie, mais aussi les attentes de leurs usagers, de leurs partenaires. En effet, l'enseignement peut s'analyser comme un service, coproduit par l'enseignant et l'apprenant (Aballéa et Bercovitz 1990), parce qu'il est le résultat d'une interaction avec un bénéficiaire, qui participe à sa réalisation de manière plus ou moins soutenue. Ce dernier a un rôle actif qui impacte fortement le résultat du processus. Ce qui en conditionne la réussite et la satisfaction qu'il perçoit. Dans ce cadre, un tel service ne peut être entièrement contrôlé *a priori* ; par conséquent, des dispositifs d'amélioration continue doivent être mis en place, en collaboration avec les usagers.

La qualité serait ainsi plus un résultat de l'organisation, entendue comme coopération entre acteurs de la chaîne productive, que du travail de chacun (Lorino 1989, p. 5), plus un effet des interactions entre les personnes et les groupes que de l'investissement de l'individu (Veltz 2000, pp. 5-25). Notre volonté est donc de concevoir des interfaces entre les différentes catégories professionnelles qui se côtoient sur un campus. Nous nous concentrerons dans le cadre de cette étude sur celles qui existent entre les étudiants et les directeurs des composantes qui les accueillent (Unités de Formation et de Recherche ; Instituts Universitaires de Technologie ; Écoles d'Ingénieurs).

¹ <http://www.cne-evaluation.fr/fr/present/interstandardsENQA.htm>

Mais le terme de qualité revêt des significations fort différentes en fonction des intérêts des acteurs concernés (Behrens 2007, p. 4). Il convient dans ce cas de la définir avant de vouloir l'évaluer. Nous nous limiterons dans ce symposium à l'aborder par l'angle de la satisfaction des étudiants. D'autres indicateurs (taux de réussite aux diplômes ; taux d'accès à l'emploi au sortir des formations professionnalisantes ; attractivité mesurée à l'aune des échanges internationaux ; relations entre recherche et enseignement ; etc.) sont pris en compte dans une recherche plus complète.

Malgré cette restriction, le champ reste vaste. Cette satisfaction doit-elle s'exprimer à propos de l'institution dans son ensemble ? Est-elle quantifiable ? (*ibid.*) Peut-on en croisant les avis passer de la plus élémentaire subjectivité à, au moins, une intersubjectivité révélatrice de types d'attentes ?

Ce genre de questionnaires existe souvent dans les établissements. Mais dans la majorité des cas, ils ont été conçus par les enseignants ou les responsables de formation. Nous avons retenu l'option inverse : des *focus groups* ont été organisés avec à chaque fois une petite dizaine d'étudiants, présentant des caractéristiques variées (en début de formation *versus* en fin de formation ; inscrits en UFR *versus* inscrits en IUT *versus* inscrits en École d'Ingénieurs) ; les entretiens ont porté sur les attentes de ces usagers, sur les signes auxquels ils identifient la qualité du service qui leur est proposé. Ce travail initial fait l'objet d'une autre communication.

Il s'agit ensuite pour nous de savoir

- Si ces critères de qualité des enseignements et des formations sont partagés par les directeurs des composantes de l'université ;
- Comment, à leurs yeux, il faut accompagner la mise en œuvre de ces questionnaires pour les rendre acceptables par les personnes concernées ;
- Comment, selon eux, pourront ensuite être exploités les résultats ainsi obtenus, pour alimenter un processus négocié d'amélioration continue.

C'est dans ce but que nous interrogeons les Directeurs d'UFR, d'IUT et d'Écoles d'Ingénieurs sur la lecture qu'ils font des attentes des étudiants recueillies précédemment. Cette contribution exploite les premiers résultats d'interviews encore en cours à la date de dépôt du texte. Mais il nous faut auparavant apporter quelques éclairages sur les choix méthodologiques opérés.

3. Corpus et méthodologie : croiser les regards, mettre les discours en abîme

Le dispositif de recherche respecte donc la chronologie suivante :

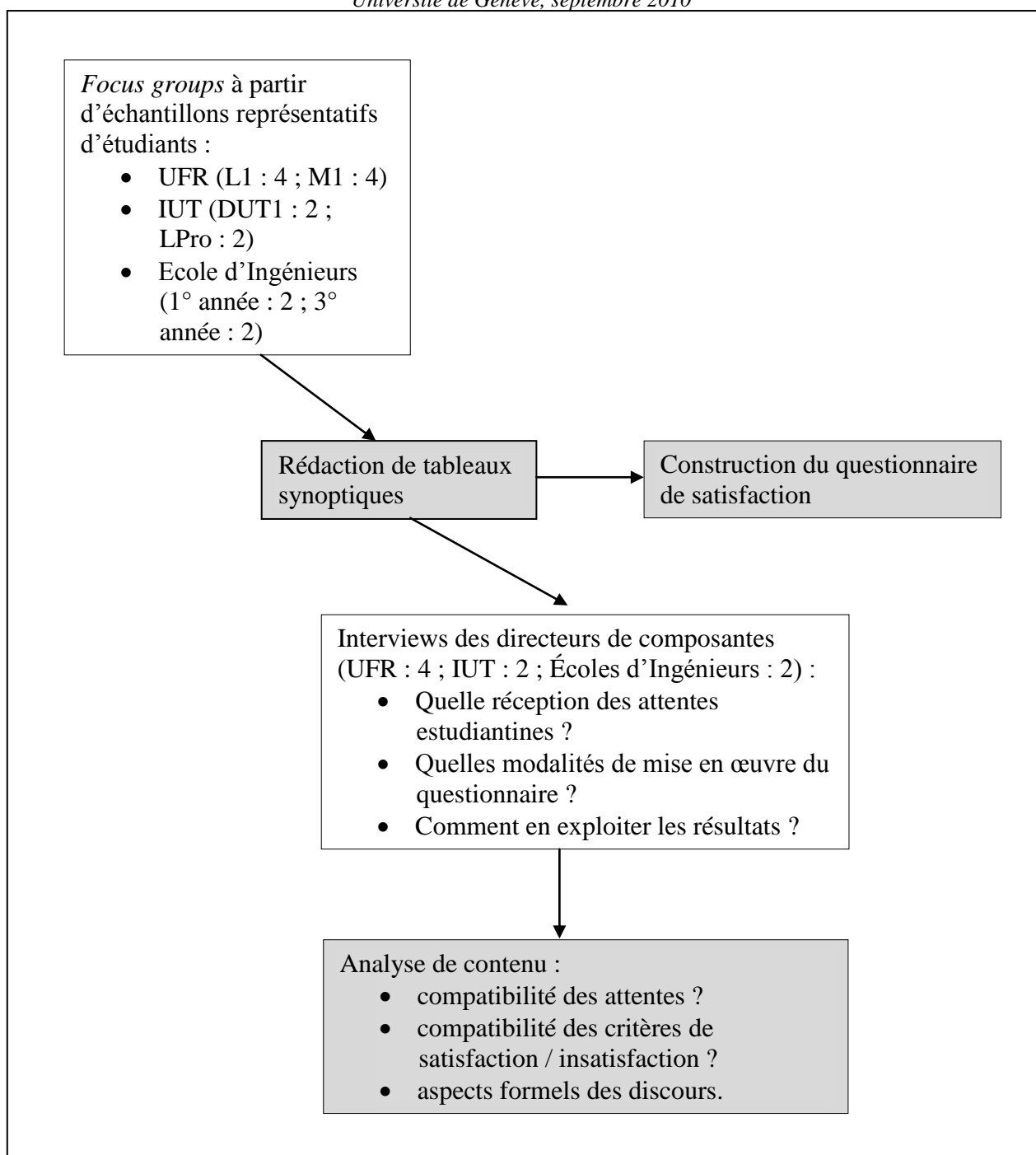


Figure 1 : Trame chronologique des entretiens
(Discours des acteurs : fond blanc ; écrits des chercheurs : fond grisé.)

NB : Les entretiens avec les Directeurs de composantes ont lieu en face à face, individuellement.

Quels sont les effets escomptés de cette mise en abîme des discours, les Enseignants réagissant sur le corpus constitué des entretiens avec les groupes d'Étudiants ? S'agissant, aux deux niveaux, de groupes représentatifs de leur catégorie (population parente pour les premiers ; échantillons pris parmi toutes les variétés possibles pour les seconds), nous pouvons estimer recueillir ces « énonciations types » qui pour Clot (1999, p. 35) constituent ce qu'il nomme un genre, et définit comme suit : « L'énoncé n'est pas, comme le croit Saussure, une combinaison libre de formes de la langue. La parole n'est pas un acte individuel opposé à la langue comme phénomène social. Il

existe un autre régime social du langage : celui des formes sociales attendues de la parole *dans un domaine d'activité* » (*ibid.* ; c'est nous qui soulignons). Le « genre Étudiant » est présenté dans une autre contribution de ce symposium et réinterprété par les chercheurs à travers le questionnaire de satisfaction. Nous cherchons ici à identifier le « genre Directeur de composante », produit en réaction au précédent, tout énoncé étant une « activité langagière adressée » (*ibid.*). Autrement dit, nous soumettons aux Enseignants responsables un autre genre, considéré comme un objet de travail et de pensée collective, dans le but de « faire revivre les formes dissonantes du travail humain, l'affrontement des possibles retenus dans chaque situation » (*ibid.*, p. 136).

Si nous remontons à l'une des sources invoquées par Clot (Bakhtine 1979), nous pouvons mieux décrire la situation de production de ces discours : un énoncé n'a pas besoin seulement d'un énonciateur et d'un thème, mais aussi d'un allocutaire ; tout énoncé est dialogique et s'insère dans une chaîne d'interactions : « Tôt ou tard, ce qui a été entendu et compris de façon active trouve un écho dans le discours ou le comportement subséquent de l'auditeur » (Bakhtine 1979, p. 275), « un énoncé est tourné non seulement vers son objet mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet » (*ibid.*, p. 302). Dans notre recherche, les étudiants proposent des thématiques récurrentes dans leur genre, les directeurs s'en saisissent, y répondent, les reformulent, les réinterprètent. Leur discours est proprement polyphonique : ils cherchent à manifester leur compréhension du discours étudiant, mais en même temps s'en distinguent, s'en défendent, tout en cherchant argument dans leur description du réel.

En restant chez Bakhtine, nous avons là affaire à ce qu'il nomme un « genre de discours second », qui « absorbe et transmute les genres premiers qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané » (*ibid.*, p. 267). Dans ces conditions, « le langage n'est pas seulement un moyen de verbalisation (...), mais aussi une activité » (Clot 1999, p. 141), avec ici en particulier la volonté de parvenir à un accord entre étudiants et responsables de façon à promouvoir et à exploiter de manière constructive un indicateur de qualité des formations universitaires.

Chez Clot et pour l'équipe du CNAM, cette reprise au niveau second du discours d'un individu représentatif de sa profession par un collègue se traduit dans la technique de l'autoconfrontation croisée. Pour nous, la réinterprétation d'un genre dans un autre vise à identifier les zones de tension entre les deux groupes professionnels pour mettre en lumière les enjeux et obstacles de l'évaluation des enseignements et des formations.

Faire expliciter une vision du monde (restreint à cette problématique) en l'articulant à celle contenue dans un autre genre permet, c'est notre hypothèse méthodologique, d'avancer dans ce « problème difficile de la corrélation entre langage et idéologies » (Bakhtine 1979, p. 268). Nous espérons, par cette sédimentation de strates de sens successives, parvenir à une certaine « validité écologique » des situations étudiées (Clot 1999, p. 131), pour mieux comprendre des phénomènes vécus en commun mais à partir de positions distinctes.

4. Premiers résultats : une volonté commune, des réactions mitigées

On se reportera à la communication traitant des *focus groups* d'étudiants pour plus de précisions à ce sujet. En ce qui nous concerne, nous avons interrogé l'ensemble des directeurs de composantes (UFR, IUT, Écoles d'Ingénieurs) en fin d'année universitaire. Les attentes des uns et des autres sont-elles comparables ? Les critères de satisfaction / insatisfaction sont-ils compatibles ? Les mots employés véhiculent-ils la même charge connotée ?

Il convient de noter pour commencer que les directeurs interviewés se disent favorables à l'évaluation des enseignements, même s'ils considèrent que ce n'est qu'un élément parmi d'autres d'une politique plus globale d'amélioration la qualité des enseignements.

Les interviewés se sont exprimés chacun autour de trois thèmes :

- Les représentations qu'ont les étudiants de l'évaluation des enseignements et des formations ;
- Les modalités de mise en œuvre des questionnaires de satisfaction Étudiant ;
- Les modalités d'exploitation des résultats obtenus à partir de ces deux questionnaires.

La plupart des directeurs de composantes ont tenu pour commencer à dire leur accord avec les critères évoqués par les étudiants, témoignages selon eux de la maturité de ces derniers. Leur relecture des comptes rendus des *focus groups* les a ensuite amenés à mettre en exergue certaines propositions qui recueillaient leur assentiment de façon plus marquée encore. La distinction entre contenus / animation / évaluation est souvent citée en premier lieu, avec son corollaire : les étudiants ne se reconnaissent qu'une seule légitimité, celle d'exprimer leur opinion sur la qualité de l'animation d'un enseignement ; les contenus et les modalités de contrôle ne seraient pas de leur ressort. Les responsables leur accordent bien volontiers ce partage des tâches, leur laissant finalement le soin de juger de ce qui leur est spécialement destiné, la pédagogie. L'un d'entre eux marque cependant une nuance : les étudiants ne doivent pas se bercer d'illusions et vouloir comprendre sans travailler ; l'animation du cours renforce l'intérêt des apprenants mais ne les dispense nullement de faire des efforts.

Les relations entre enseignants et étudiants viennent en deuxième lieu. Les directeurs interviewés militent eux aussi pour des professeurs à l'écoute de leurs apprenants, même en-dehors des heures de cours à l'occasion. L'un d'entre eux va jusqu'à rappeler qu'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations est une occasion presque unique de recevoir (aussi) des compliments !

Le sens accordé à la formation apparaît enfin dans leur retour critique sur les attentes exprimées par les étudiants. Les responsables de structures professionnalisantes insistent à ce sujet sur l'importance partagée qu'ils accordent aux stages, aux séjours en entreprise, ne serait-ce que pour que l'on y confère un surcroît de validité aux enseignements reçus. D'un autre côté, ils considèrent eux aussi qu'il conviendrait de manifester symboliquement l'achèvement d'une formation pour reconnaître de façon institutionnelle et plus officielle les efforts consentis par les étudiants. Les fins d'années leurs semblent un peu impersonnelles, exclusivement administratives.

Vient ensuite l'épineuse question de la mise en œuvre de ces deux questionnaires de satisfaction, sans froisser les susceptibilités des collègues enseignants. Les opinions sont partagées à cet égard : certains rappellent le caractère obligatoire et nécessaire de l'évaluation des formations par les usagers, d'autres préfèrent en appeler à la conscience professionnelle des enseignants qui ne sauraient vouloir ignorer les réactions de leurs apprenants. Comment, dans tous les cas de figure, emporter l'assentiment des EC ? Certains proposent d'organiser des groupes de discussion à partir de la synthèse des propositions estudiantines, à la fois pour les convaincre si besoin en était du degré de conscience dont font preuve leurs élèves et pour leur montrer que la décision ne saurait leur être imposée autoritairement. D'autres envisagent de mettre en exergue les infléchissements positifs qui ont été rendus possibles par le passé grâce à de tels dispositifs.

Dans tous les cas, les résultats devraient être présentés par matières, associant donc Cours Magistraux, Travaux Pratiques, voire Travaux Dirigés, plutôt que par intervenant (évaluation des enseignements et pas des enseignants) et traités par filière, par département, à travers donc une responsabilité assumée collégialement. Les directeurs de composantes estiment en outre que leurs responsables de formation sont plus sensibilisés aux retours des étudiants que leurs collègues enseignants et constitueraient alors de bons relais pour diffuser cette culture de l'évaluation, « révolution culturelle » aux dires de certains. Une tentative d'acclimatation progressive est explicitée : la première année, le questionnaire d'évaluation des enseignements serait dépouillé directement par les seuls enseignements concernés, pour une matière donnée, sans remontée au

responsable de la composante ; ce dernier n'opéreraient des synthèses au niveau de ses filières que l'année suivante, la culture de l'évaluation se répandant progressivement, « par capillarité ».

Quelques réflexions plus techniques enfin ont pu être relevées : la nécessité qu'il y a d'harmoniser ces questionnaires avec ceux de la CTI pour les Écoles d'Ingénieurs ; l'intérêt aussi qu'il y aurait à croiser ces questionnaires « à chaud » avec les réponses aux mêmes items d'anciens étudiants (évaluation « à froid »).

Ont enfin été évoquées les modalités d'exploitation des résultats de ces questionnaires. Une quasi-unanimité s'observe entre les directeurs de composantes pour demander que le traitement des données et les décisions quant à la diffusion de certaines d'entre elles soient de la responsabilité justement des composantes (UFR, IUT, Écoles d'Ingénieurs). Aucun n'est prêt à se voir dépossédé de ce pouvoir de tri de l'information. En même temps surgit cependant la question de l'uniformisation de la communication externe : les composantes qui ne diffusent pas certaines données auraient-elles quelque chose à cacher en la matière ?... Un point de consensus réside dans l'idée de communiquer plutôt

- sur l'existence d'un tel dispositif et sur son intérêt pour la recherche de qualité,
- sur les évolutions des indicateurs d'une année à l'autre plutôt que sur leurs valeurs à un moment donné, gage de la prise en compte des enquêtes précédentes.

La communication interne des résultats doit elle aussi s'accompagner de précautions méthodologiques et déontologiques. Des groupes de perfectionnement réunissant étudiants et EC volontaires ou délégués pourraient servir de relais auprès de leurs camarades et confrères. Les directeurs de composantes soulignent pour commencer que certains dispositifs réclamés dans ces questionnaires de satisfaction existent déjà dans leur structure, mais qu'une part des étudiants n'en a pas connaissance ou conscience. Ils précisent ensuite que certaines critiques n'ont pas à être reçues, les contraintes de l'institution empêchant d'y répondre favorablement ; mais une explicitation de ces contraintes ne nuit en rien. Pour tous les autres points, les groupes de perfectionnement deviennent des forces de proposition, et parfois même des alliés du Directeur, face à des EC qui se tourneraient plus vers la Recherche que vers l'Enseignement. Le fait pour une équipe pédagogique de pouvoir montrer quelles demandes ont été suivies d'effet est d'ailleurs présenté comme un gage de motivation des étudiants à s'investir à leur tour dans cette démarche d'évaluation. Pour l'une ou l'autre composante, un tel dispositif est même conçu comme un outil de lutte contre la désaffection des jeunes vis-à-vis des études supérieures.

5. Conclusion : influence du contexte ; points aveugles

Quelles conclusions, provisoires, tirer de la mise en abîme des discours ? Il nous semble, pour commencer, que peu de clivages existent finalement entre composantes de types divers (UFR, IUT, Écoles d'Ingénieurs), si ce n'est pour des questions très techniques (compatibilités avec les attentes des différentes instances de certification : CTI, AERES, ...). Des consensus transversaux sont très fréquents, même si les directeurs n'ont pas été forcément sensibles aux mêmes points dans leurs interviews ; du moins n'avons-nous relevé aucune opposition manifeste de l'un à l'autre.

Le clivage nous semble plutôt probable entre ces responsables de formation et les (certains) enseignants de leurs structures, qui seraient bien moins sensibles qu'eux aux aspects pédagogiques, organisationnels et qui, partant, n'auraient pas la même culture de l'évaluation de leurs propres pratiques. Mais peut-être est-ce parce que nous n'avons pas encore interrogé nos collègues enseignants. Le désir de certains directeurs de trouver un appui auprès des étudiants, appui quantifiable à partir de ces questionnaires, pour justement modifier certaines pratiques pédagogiques, nous laisse cependant croire que cette hypothèse n'est pas totalement infondée.

Par ailleurs, il apparaît que les responsables qui rappellent le caractère obligatoire de ces évaluations sont fort logiquement plus préoccupés par la mise en œuvre technique du dispositif

que par les précautions dont on doit l'encadrer pour qu'il soit accepté par la communauté enseignante. Mais cela ne présage en rien du succès de l'entreprise.

Nous dirons pour finir que cette double concertation (*focus groups* avec les étudiants, interviews des directeurs de composantes) nous semble avec le recul très précieuse, autant pour les idées que les uns et les autres nous auront apportées, que pour commencer ce minutieux travail qui consiste à convaincre les différentes catégories de personnes co-présentes à l'Université du bien fondé de la démarche.

6. Bibliographie

- Aballéa, F. & Bercovitz, A. (1990). Pour une approche non dogmatique des démarches-qualité, *Études et expérimentations en formation continue*, 6, 41-47.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Minuit
- Behrens, M. (Éd.) (2007). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF
- Lorino, Ph. (1989). *L'économiste et le manager*, Paris : La Découverte
- Veltz, P. (2000). *Le nouveau monde industriel*, Paris : Gallimard