
EEE : utiliser l'expertise des étudiants

Évaluation des formations : utiliser l'expertise des étudiants

Christine Gangloff-Ziegler*, Marc Weisser**

* Université de Haute-Alsace

IUT - Colmar

LISEC - Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

34, rue du Grillenbreit

68008 Colmar

christine.gangloff@uha.fr

** Université de Haute-Alsace

Faculté de Lettres, Langues et Sciences Humaines

LISEC - Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

Campus Fonderie

68093 Mulhouse

marc.weisser@uha.fr

RÉSUMÉ. Pour mettre en place le management interne de la qualité par, entre autres, l'instauration d'un système d'évaluation des enseignements et des formations par les étudiants (EEE), l'Université de Haute-Alsace a fait appel à notre laboratoire de sciences de l'éducation. En nous inspirant du référentiel 1 de l'ENQA, nous nous sommes penchés sur le nécessaire retour d'appréciation des étudiants vers les enseignants et vers les responsables pédagogiques, à propos de la qualité des actions de formation. Ayant retenu la méthode du questionnaire, la démarche a consisté à associer les étudiants à la construction même de ce dispositif d'évaluation. Nous analysons successivement le cadre réglementaire et les résultats de la recherche sur l'EEE, avant de présenter notre méthode de construction du questionnaire.

MOTS-CLÉS : évaluation des enseignements par les étudiants, qualité en éducation, questionnaire de satisfaction

Placée au carrefour de trois pays, l'Allemagne, la Suisse et la France, l'Université de Haute-Alsace a fait le choix original de recourir à un laboratoire de recherche en sciences de l'éducation afin de mettre en place un système de management interne de la qualité. Cette petite université de près de 8000 étudiants, inscrits dans huit Unités de Formation et de Recherche, a pour particularité d'être fortement professionnalisante. Sur proposition de ce laboratoire, le choix a été fait de se baser sur le référentiel¹ de l'ENQA¹ correspondant à une analyse critériée interne qui pourra à terme évoluer vers une analyse externe. Ce référentiel suppose que soit organisée une évaluation des enseignements et des formations. A travers cet article, nous nous intéresserons à un aspect de la démarche qualité entamée, à savoir le processus de construction d'un système d'évaluation des formations. Après un rappel des cadres juridique et théorique, nous présenterons la démarche de construction du questionnaire en précisant au préalable les choix méthodologiques qui la sous-tendent².

1. Cadre juridique

L'analyse de l'évolution du cadre réglementaire de l'évaluation des enseignements et des formations permet d'en mieux préciser les contours et de mesurer la force croissante de l'injonction faite aux universités.

L'arrêté Lang du 26 mai 1992 relatif aux diplômes d'études universitaires générales, licence et maîtrise, prévoit, comme une simple possibilité, 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 proposition 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. »

Orientée uniquement vers les enseignements, ce n'est qu'avec l'arrêté Bayrou du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, qu'elle a été étendue également aux formations, définies comme l'organisation des études, en se fondant sur l'appréciation des étudiants : « La procédure permet (...) une évaluation de l'organisation des études pour la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des 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. »

A partir de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, l'évaluation sort du simple constat d'une situation pour s'affirmer comme un levier de progrès dans le dessein d'améliorer les dispositifs pédagogiques et l'apprentissage grâce au dialogue entre les équipes de formation et les étudiants. D'une évaluation sommative, l'Université passe à une évaluation formative. Et même 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. Ainsi, l'article 20 stipule que « des procédures d'évaluation des formations et des enseignements sont obligatoirement mises en place. Leurs modalités permettent la participation, selon des formes diversifiées, de l'ensemble des étudiants. Elles favorisent le dialogue nécessaire entre les équipes de formation et les étudiants afin d'éclairer les objectifs et les contenus de formation, d'améliorer les dispositifs pédagogiques et de faciliter l'appropriation des savoirs. » Ce même article élargit le cadre de l'évaluation en précisant que « ces procédures comprennent :

- une évaluation par les instances de l'établissement de la stratégie pédagogique d'ensemble, des résultats pédagogiques obtenus et du devenir des diplômés. Cette évaluation s'intègre dans un bilan pédagogique annuel élaboré dans le cadre du conseil des études et de la vie universitaire et soumis au conseil d'administration ; ce bilan propose les améliorations à conduire ;
- une évaluation pour chaque domaine de formation défini par l'université ;
- une évaluation de chacun des parcours de formation. »

Les fondements de cette évaluation sont proposés par l'article 21 : « L'université met en place les procédures prévues à l'article précédent en prenant en compte les données quantitatives et qualitatives émanant

1. European Association for Quality Assurance in Higher Education.

2. Certains éléments de ce texte ont fait l'objet d'une communication au colloque de l'ADMEE (janvier 2011, Université Paris Descartes).

des divers dispositifs d'évaluation qui la concernent : rapport du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel³, données statistiques comparatives, enquêtes d'insertion, de suivi de cohortes. »

La circulaire d'application du schéma LMD du 14 novembre 2002 semble plus insister sur la nécessité d'explicitier le dispositif que sur le caractère pourtant obligatoire désormais de ces évaluations : « Tout établissement qui *souhaite* mettre en œuvre les dispositions de l'arrêté du 23 avril 2002 doit prévoir et expliciter son dispositif d'évaluation des formations et des enseignements associant les étudiants. Il s'agit là d'une obligation à laquelle il ne peut être dérogé »

Concomitamment, dans le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), une nouvelle dimension est apparue dont l'enjeu dépasse l'amélioration de la qualité interne, dans le but de permettre la comparaison des formations entre elles et ainsi d'encourager la mobilité des étudiants. L'objectif est alors de mettre en place des systèmes de garantie de la qualité externe tout en poursuivant le développement des systèmes de garantie interne.

Plus récemment, et à nouveau sur le plan national, le CMPP (Conseil de modernisation des politiques publiques) a présenté le 30 juin 2010 un bilan de la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques) qui dresse un état des lieux des mesures mises en œuvre et il annonce une nouvelle série de réformes pour la période 2010-2013.

Parmi celles-ci, figure l'axe suivant : « Mettre en place une démarche qualité au sein des universités, notamment dans le domaine des formations, développer l'évaluation par les étudiants. » Le CMPP affirme qu'il a « décidé de déployer des démarches qualité dans les universités afin d'accorder une plus grande importance à l'évaluation des formations et des enseignants par les étudiants. En 2010, il n'y a pas d'objectif défini. En 2011, l'objectif est d'arriver à 20% des universités ayant un dispositif qualité et 20% des formations évaluées par les étudiants, en 2012, 30% des universités ayant un dispositif qualité et 40% des formations évaluées par les étudiants et en 2013, 50% des universités ayant un dispositif qualité et 50% des formations évaluées par les étudiants.»

Cette annonce de « réforme » est d'autant plus surprenante que la mise en place d'une évaluation des enseignements et des formations est une obligation relativement ancienne comme nous l'avons rappelée, même si les finalités ont pu évoluer dans le temps. Mais la modestie des objectifs fixés révèle les carences et résistances de notre système universitaire dans ce domaine.

La proposition étonne également par le revirement qu'elle implique en faisant référence officiellement, pour la première fois, à une évaluation des enseignants, et non plus des enseignements, en plus de celle des formations. Elle affirme également clairement l'obligation d'organiser l'évaluation des formations et des enseignants par les étudiants.

Enfin, l'AERES précise dans les principes de l'évaluation⁴ qui fondent sa démarche au sein d'un établissement que « l'organisation de l'évaluation des enseignements avec et par les étudiants, de chaque module à la mention, est une composante de cette autoévaluation. Elle participe à l'appréciation de la pertinence des moyens pédagogiques mis en œuvre. » L'Agence mentionne comme l'un des quatre critères d'évaluation des licences par ses services, le « pilotage de la licence » ainsi décomposé : appréciation de la composition et du fonctionnement de l'équipe pédagogique, appréciation de la manière dont elle améliore le pilotage de sa formation par l'analyse et la prise en compte des différentes informations recueillies, dont l'évaluation des enseignements par les étudiants. Cette exigence n'est pas rappelée dans la liste des critères d'évaluation pour les masters ; néanmoins, l'existence / l'absence d'un dispositif d'évaluation des enseignements, dans ce cadre, est qualifié respectivement de point fort / faible, et contribue à l'appréciation finale donnée.

2. L'évaluation de la qualité en éducation

Cette brève description de l'état actuel des textes réglementaires montre à l'envi ce que Ricci (2009, p. 38) appelle « le déferlement des démarches qualité », qu'il lie à « la démocratisation de la société, (... à

³. Le CNE a été remplacé aujourd'hui par l'AERES

⁴. <http://www.aeres-evaluation.fr/index.php/Evaluation/Evaluation-des-formations-diplomes/Principes-d-evaluation>

l'avènement de la société de consommation avec son modèle économique de client-fournisseur ». Dans ce cadre-là, « l'hypothèse néolibérale fait de la bonne gouvernance un nouveau mode de régulation politique où l'État perd sa centralité au profit de partenariats avec le secteur privé » (Van Haecht 2004, p. 11), ou, en ce qui nous concerne pour l'heure, avec les collectivités territoriales et avec des établissements autonomes. Les relations avec l'autorité de tutelle passent de la sorte de l'injonction directe à un ensemble de contrats et de mécanismes de rééquilibrage (Larre et Barrère 2004, p. 23), par le développement de stratégies locales, conditions de l'exercice de cette autonomie (Behrens 2007, p. 14). Une université dispose désormais d'une marge de manœuvre pour adapter ou modifier son offre de formation. Son système d'évaluation interne lui permet de concevoir ces évolutions comme consciemment fondées sur une série d'indicateurs et non plus comme le résultat de microdécisions de circonstance, non coordonnées (Chevaillier 1999, p. 110).

Mais le problème spécifique que posent la gestion et le pilotage d'organismes de formation, c'est que « tout producteur doit dans un premier temps définir précisément ce qu'il souhaite produire, en quantité et en qualité » (Jarousse 1999, p. 161). Ce qui n'est pas une mince affaire s'agissant de l'enseignement universitaire. Comment alors construire l'évaluation des enseignements et des formations pour qu'elle soit « un outil d'aide à la planification, une procédure de justification des choix des modes d'organisation, essentielle à l'évolution des systèmes de formation, et notamment des systèmes publics » (*ibid.*, p. 159) ? En effet, les lois du marché ne sont pas encore sollicitées pour départager des organismes placés en situation de concurrence et la régulation doit par conséquent s'opérer à partir d'autres bases. La décentralisation des décisions entraîne alors un surcroît d'intérêt pour les indicateurs de performance, à travers en particulier la définition d'objectifs réunis dans une politique d'établissement (Chevaillier 1999, p. 108), à partir desquels est organisée la remontée d'informations au pouvoir central évaluateur en dernier ressort. On va donc dire ce que l'on fait, optimiser l'utilisation des moyens, valider des résultats, et le faire savoir, en liant management, évaluation et qualité (Charleux et Guaquère 2006, p. 12).

Behrens (2007, p. 6) avance deux définitions de cette dernière : soit l'état d'un objet qui est pleinement ce qu'il doit être, soit l'état d'un objet jugé par rapport à des normes extérieures, à des critères préétablis. De ce second point de vue, « l'approche par l'utilisateur est la perspective qui met au centre le client, destinataire fictif qui fixe normes et critères ». A qui donc est « adressé » l'enseignement supérieur ? à l'étudiant ? à la société ? Qui est dans ce cas fondé à exprimer des besoins ? De qui faut-il alors identifier les besoins implicites ? Le passage de LA qualité AUX qualités d'un objet, la substitution du singulier par le pluriel ne provoquent-ils pas un affaiblissement du concept en le relativisant (*ibid.*, p. 12) ? C'est en tout cas le prix à payer pour le rendre quantifiable, mesurable.

Les dispositifs mis en place dans ce but visent à encourager l'investissement des compétences existantes en les mettant en cohérence (De Ketele et Gérard 2007, p. 27), chaque niveau de décision faisant un usage différent des résultats construits, en accord avec ses conditions d'exercice professionnel. Cela nous a en particulier amenés à concevoir deux questionnaires d'évaluation, l'un au niveau des enseignements, l'autre à celui des formations, nous y reviendrons. Mais ces pratiques managériales nouvelles dans les universités françaises ne vont pas sans générer un certain nombre de tensions, entre autonomie et contrôle, entre volonté de mener au succès le plus grand nombre et souci de se classer au mieux dans les évaluations externes comparatives, entre qualité définie par la professionnalité des enseignants et qualité définie par les résultats à la sortie. Behrens (2007, p. 14) va jusqu'à parler alors de « processus d'industrialisation de la formation ». Le concept de qualité mérite ainsi d'être interrogé au plan éthique, l'obligation gestionnaire ne dispensant pas d'une recherche de signification à travers la mise en œuvre de valeurs professionnelles, éducatives en ce qui nous concerne.

Cette nouvelle gouvernance, par le passage de la tutelle au contrat, met en scène un état de moins en moins interventionniste et de plus en plus évaluateur (Van Haecht 2004, p. 12), qui délaisse une conception *a priori* de l'expertise des professionnels au profit d'une prise d'informations *a posteriori* (Jarousse 1999, p. 160). Le consommateur lui aussi endosse volontiers ce rôle de contrôle et en fait la condition de sa fidélisation (Henriot 2009, p. 22). Comment alors concevoir la mission de service public ? Si on la définit comme le fait d'accorder aux usagers ce qui leur est dû dans la limite de leurs droits et devoirs (Warin 1993, p. 16), c'est-à-dire en prenant en compte l'expression de l'intérêt général, de la cohésion sociale et territoriale (*ibid.*, p. 36), on s'aperçoit que les indicateurs de qualité doivent être multiples, sous peine d'oublier la dimension proprement politique au profit de la seule satisfaction de désirs individuels immédiats. De plus, du fait de la diversification de l'offre et des modalités de formation due à l'autonomie des établissements, il est sans doute plus pertinent que chacun construise ses propres outils, diffuse ses propres résultats. Les indicateurs conçus dans ce but doivent tenir compte des préoccupations des usagers, sous peine de se voir disqualifier par ces derniers, sous peine aussi d'avoir un débat sur la qualité qui resterait très intuitif, sans étayage par des données objectives (Meuret 2001, p. 13).

Il convient par conséquent de considérer apprenants et enseignants comme relevant d'une communauté de pratiques (Allal 2007, p. 44), qui se caractérise par une négociation de significations partagées. Ce qui dépend des formes de médiation sociale retenues, de la régularité du dialogue à travers des moments et des dispositifs institutionnalisés. On pourrait de la sorte concevoir « les relations de service (comme) un espace possible de production conjointe de représentations du rôle des services publics » (Warin 1993, p. 44).

Dans le cas particulier qui nous intéresse ici, force est de convenir qu' « en tant que destinataires de l'enseignement, les étudiants sont très concernés. Que l'on évalue ou pas la qualité de l'enseignement, ils n'en pensent pas moins » (Ricci 2009, p. 39). Les résistances à l'évaluation des enseignements par les étudiants sont pourtant nombreuses (Romainville 2009, p. 146) : aussi bien les enseignants, réticents à cette intrusion dans leur pratique professionnelle, que les étudiants, dubitatifs quant à l'exploitation des résultats, font preuve de méfiance à l'égard de tels dispositifs (Bernard, Postiaux, Salcin 2000, p. 626). Pourtant, les recherches montrent que les jugements portés par les étudiants ne pâtissent pas d'éventuels manques de maturité ou d'expérience (Aleamoni 1999, p. 153 ; Younes 2007, p. 8) : leurs appréciations sont relativement fidèles, elles ne varient pas avec le temps (cas des évaluations normatives dans l'aire nord-américaine). Dans un autre contexte, en Italie, la perception qu'ont les étudiants des cours qui leur sont donnés fait elle aussi l'objet de l'attention (Coggi et Maccario 2009, p. 174), à travers, là, d'un questionnaire imposé nationalement.

Mais cette seule source d'informations ne saurait suffire, il est nécessaire de procéder à une triangulation (De Ketele et Gérard 2007, p. 23), de la confronter à d'autres données, comme la mesure du degré d'acquisition de compétences par les jeunes diplômés (Postiaux et Salcin 2009, p. 99), comme l'évaluation par les pairs (Bernard, Postiaux et Salcin 2000, p. 627), bien qu'Aleamoni (1999, p. 154) ne trouve pas de corrélation entre expertise de chercheur et évaluation de l'enseignement par les étudiants, comme les réflexions de l'enseignant concerné lui-même. Il est à noter au demeurant que c'est à cette dernière source que l'on accorde le plus volontiers sa confiance (86 % des enseignants chercheurs interrogés), alors que les pairs (18 %) et les étudiants (14 %) sont renvoyés dans les cordes (Bernard, Postiaux, Salcin 2000, p. 627) : l'enseignement est évaluable... mais par l'enseignant lui-même !

Pourtant, les recherches sur les qualités métrologiques de l'évaluation des enseignements par les étudiants sont loin d'invalider ces dispositifs. La fidélité peut se concevoir sous deux aspects : la stabilité dans le temps dans le cas d'évaluations par rapport à une norme fixe ; la concordance inter correcteurs, qui fournit des valeurs acceptables pour des populations de plus de dix sujets. La validité, fait que l'instrument mesure effectivement ce qu'il prétend mesurer, est plus difficile à établir. Il y faudrait en effet une définition de ce qu'est un bon enseignement. Mais elle peut être approchée par la recherche de corrélations entre sources de données (Detroz 2008, pp. 119-120 ; Aleamoni 1999, p. 155 ; Bernard, Postiaux, Salcin 2000, p. 628). L'évaluation des enseignements par les étudiants est donc tout à fait apte à fournir aux enseignants des informations nouvelles quant à la qualité perçue de leurs actes pédagogiques, s'inscrivant par là dans un processus formatif (Younes 2007, p. 6 ; Heyde, Le Diouris 2009, p. 57).

Nous avons pris le parti pour cette étude de présenter un dispositif d'évaluation non pas des enseignements, mais des formations, toujours par les étudiants⁵. Ce niveau d'observation nous semble en effet avoir toute son importance et ne peut être induit à partir de la seule évaluation des enseignements qui composent un cursus. Là comme ailleurs, le tout est différent de la somme des parties (Postiaux et Salcin 2009, p. 115). Autant l'une peut témoigner des interactions dans la salle de cours, de la pertinence des méthodes employées, de l'adéquation entre les modalités de contrôle et les contenus transmis, autant l'autre pourra référer au projet de l'étudiant, à la cohérence entre les unités d'enseignement, à l'organisation du curriculum (Heyde, Le Diouris 2009, p. 63). Cette approche présente l'intérêt aussi de dépassionner les débats, par exemple au moment de l'implantation du dispositif dans un établissement : la responsabilité est en effet collectivement partagée par l'ensemble des enseignants prenant part à une formation, coordonnée par l'un de leurs collègues. L'interprétation des données et la prise de décisions qu'elle provoque en seront sans doute moins passionnées et peut-être plus opérationnelles. Les retours aux étudiants, moins personnalisés, pourraient s'en trouver facilités. C'est la mise au point d'un tel dispositif que nous allons maintenant décrire.

⁵. L'évaluation des enseignements a fait l'objet d'un symposium lors du colloque AREF 2010 (FAPSE, Université de Genève).

3. Choix méthodologiques

Dans la majorité des cas, les questionnaires sont l'œuvre d'enseignants, ou de chercheurs, ou tout bonnement d'une administration. « Les étudiants qui sont les acteurs centraux de ces processus n'ont dans les faits qu'un rôle marginal, ce qui est paradoxal » (Heyde, Le Diouris 2009, p. 68). Nous avons décidé quant à nous de les associer d'emblée à nos travaux. Notre université compte huit composantes : quatre unités de formation et de recherche (UFR), deux instituts universitaires de technologie (IUT) et deux écoles d'ingénieurs. Nous avons procédé par focus groupes, en réunissant dans chaque composante deux groupes d'une dizaine d'étudiants : l'un avec des primo-entrants (Licence 1, Diplôme Universitaire de Technologie 1, 1^o année d'ingénieurs), l'autre avec des personnes proches du terme de leur formation (Master 2, Licence Professionnelle, 3^o année d'école d'ingénieurs). L'échantillon ainsi construit est représentatif des différents types de composantes (avec des degrés de professionnalisation variables, avec des durées de parcours contrastées) et des niveaux d'expertise dans le « métier d'étudiant ». Les groupes ont été composés sur la base du volontariat et accueillent les éventuels élus.

Les questions suivantes leur ont été posées, concernant le questionnaire « Formation » :

1. à quoi reconnaissez-vous que les contenus de l'année sont de qualité ?
2. à quoi reconnaissez-vous que l'organisation sur l'année est de qualité ?
3. à quoi reconnaissez-vous que les compétences construites sont de qualité ?
4. comment selon vous devraient être pris en compte les questionnaires de satisfaction adressés aux étudiants ?

De ce point de vue, la question de la validité de l'outil qui sera construit se pose différemment. Il ne s'agit plus en effet de rechercher l'adéquation entre les questions et les caractéristiques du « bon enseignement universitaire », si difficiles à définir au demeurant. On se contentera de sonder le perçu des étudiants : qu'ils aient raison ou pas, c'est à partir de leur ressenti qu'ils réagiront à la formation qui les accueille. Les réponses qu'ils donnent au moment du focus groupe seront donc forcément valides... mais ne décriront pas la qualité d'une formation, juste le sentiment de qualité que les usagers en retirent. C'est dire que cette source devra être triangulée avec d'autres pour aboutir à un diagnostic objectif. La fidélité prend elle aussi un aspect un peu particulier s'agissant d'un dispositif d'évaluation formative. La stabilité dans le temps des jugements émis est dans ces conditions à éviter plus qu'à rechercher, puisque année après année, les informations recueillies seront autant de leviers d'amélioration continue. Il faut alors espérer que l'évaluation d'un même enseignement évoluera au fil du temps, et vers toujours plus de satisfaction.

Le dispositif de recueil des idées des étudiants se décompose en trois temps. Tout d'abord, le focus groupe en lui-même, en présence du seul chercheur ; puis, l'enregistrement audio des débats, ce qui garantit l'anonymat des participants ; enfin, la retranscription dactylographiée des échanges. Le questionnaire est ensuite élaboré, progressivement. La retranscription des focus groupes et son analyse sont tout d'abord portées à la connaissance du directeur de composante. Un entretien avec un chercheur lui permet alors de faire état de ses réactions à leur lecture et d'imaginer les modalités de mise en œuvre futures du questionnaire. Le questionnaire est ensuite rédigé, en ne retenant des signes de qualité évoqués par les étudiants que ceux qui constituent des possibilités d'évolution, ceux sur lesquels les responsables de formation ont pris. Ces propositions sont ensuite validées par le Conseil des Études et de la Vie Universitaire de l'université, puis font l'objet d'une présentation aux responsables de formation et aux enseignants-chercheurs.

Nous allons dans ce qui suit présenter quelques éléments significatifs du corpus issu des focus groupes, puis le questionnaire en lui-même.

4. Quelques exemples de construction de critères

Le but d'un focus groupe est d'obtenir des informations sur les préférences et les valeurs d'une population spécifique. Son avantage par rapport à l'interview en face à face, c'est que les interactions amènent les interlocuteurs à approfondir leurs positions en expliquant de plus quelles sont les raisons qui les motivent. Nous nous proposons d'analyser l'une ou l'autre de ces évolutions dans ce chapitre.

Notre premier thème portera sur l'organisation d'un cursus. Les étudiants de première année (UFR1) ont une vision à (très) court terme de la chose : *On n'a pas encore une vision globale, on est au tout début (...). Pour le moment, on essaye de s'adapter à l'université, prendre nos marques.* Ce qui n'est pas fait pour nous surprendre. Mais leur expérience toute récente leur permet tout de même de formuler quelques critères de qualité opérationnels : *L'urgence, c'est plutôt de savoir quelle UE choisir (...). J'ai pris civilisation Grande-Bretagne,*

parce que c'est ce qui m'arrangeait le plus dans l'emploi du temps, et je ne sais pas vraiment sur quoi je vais tomber (...). Ce serait bien d'avoir plus de précisions, d'avoir plus de descriptif des différents cours qu'on peut prendre en option. (...) Tu cliquerais là-dessus tu aurais le descriptif.

En première année d'école d'ingénieur (Ing1) et en Licence Professionnelle (IUT3), on s'interroge davantage sur les rôles respectifs des membres de l'équipe pédagogique : *Les enseignants chercheurs ont pour la plupart une responsabilité vis-à-vis de nous et vis-à-vis de l'administration (...). Chaque élève a un professeur-tuteur avec qui on va discuter d'un projet professionnel (Ing1). Il y a certains intervenants qui n'ont aucune démarche pédagogique, parce que justement c'est des intervenants et ce n'est pas des enseignants, et qui ont de très bons conseils. Il y a des profs qui ont de très mauvais conseils et une très bonne démarche pédagogique. Et c'est l'un ou l'autre apparemment, ça n'existe pas les deux en même temps (IUT3).*

En fin de parcours, leur regard rétrospectif concerne l'articulation du cursus complet avec le monde professionnel : *En première année, c'est un stage ouvrier, et en deuxième année, on a un stage en labo à l'école... (...) En labo de recherche. (...) Un stage ouvrier en entreprise et un stage ingénieur en troisième année. (...) Des visites thématiques (...), les visites d'usine.*

D'autres points auraient encore pu être abordés dans ce cadre, comme la cohérence de la succession des cours, l'homogénéité de la répartition de la charge de travail, etc.

Deuxième axe d'analyse : une formation de qualité facilite l'accès au monde du travail. Notre université est en effet à forte dominante professionnalisante, à travers ses écoles d'ingénieurs et ses IUT, mais aussi par les Licences Professionnelles et les Masters de ses UFR. Les étudiants primo-entrants (UFR1) font preuve d'une belle maturité quand ils distinguent trois types de publics de ce point de vue : (tout d'abord) *des élèves qui viennent ici par défaut, (d'autres) pour préparer des concours, donc pour eux à la limite, tant qu'ils réussissent leur année, ça fait une année validée, c'est toujours ça de pris, et (enfin) il y aura des personnes qui auront un objectif précis pour la suite, et qui en voudront forcément plus (...), des attentes qui concernent aussi leurs projets professionnels.* Dans ces conditions, les cursus doivent permettre de travailler ce projet de l'étudiant : *Est-ce qu'on a mis suffisamment à ma disposition de cours ou de connaissances pour arriver à l'objectif que je me suis mis en place, ou est-ce qu'on m'a mis suffisamment de connaissances sur un peu de tout pour m'aider à trouver ma voie ? (...) Est-ce que l'élève a suffisamment de cordes à son arc pour se réorienter. Je pense que c'est le but des UE découvertes (...). Les projets professionnels, c'est limité, simplement parce qu'avec une licence de lettres, il y a une liste de métiers importante, mais tout de même limitée. Leurs aînés abondent dans le même sens : A la fac, il n'y a pas que l'enseignement, il y a aussi d'autres possibilités qu'on ne nous donne pas forcément si on ne les cherche pas (...). Une personne qui a fini une licence, on pourrait très bien lui faire faire autre chose ailleurs, et avoir certaines compétences qui permettent de faire autre chose (UFR5).*

Pour d'autres, cela va plus loin encore, jusqu'à des applications durant la formation : *Moi, je pense que, déjà, on peut parler du côté associatif, donc euh... parce que la formation... un des points de la formation, c'est justement de développer ce côté associatif et ce côté extrascolaire, pouvoir se démarquer, de gérer des projets. Donc en fait, on nous pousse à avoir de l'autonomie et à monter quelque chose d'assez concret (Ing1).*

Plus surprenant peut-être, mais c'est bien là l'intérêt de recourir aux idées des usagers eux-mêmes pour construire le questionnaire d'évaluation : la professionnalisation... des étudiants. Certains pensent en effet que l'Université n'insiste pas suffisamment sur les acquis opérés en cours de formation, par exemple au passage entre la licence et le master : *Moi, ce que je trouve quand même assez hallucinant (...). Une licence, c'est bien. Déjà, ça ce serait un bon point de nous le dire, voilà, « vous avez réussi votre licence, c'est quelque chose. Vous pouvez aller plus loin, mais avec une licence, vous n'êtes pas nuls ». C'est ça, je trouve, qu'il faudra changer. Et le dire aux étudiants. (...) Je suis tout à fait d'accord avec elle, en fait on a un peu l'impression que les trois années de licence, ça sert un peu... c'est un passage obligé. (...) Ça ne sert à rien et ce n'est pas reconnu. (...) Ce n'est qu'une fois qu'on aura un master... (...) Quand on a un diplôme, quand on a la licence, célébrer ça ! (UFR5).*

Pour notre dernier point, quelques idées évoquées quant à l'utilisation des résultats du questionnaire d'évaluation des formations. Qui doivent être les destinataires des réponses des étudiants ? De leur avis, les responsables de formation au premier chef, qui assureront un rôle de filtres : *Le directeur ou le chef de département en premier lieu, pour qu'il puisse en faire part à son corps enseignant (...). Moi, je pense que ce serait mieux que ce soit par année de formation, parce qu'on peut avoir quelques petits soucis dans tel et tel cours, mais ce n'est pas forcément généralisé, et donc ce qu'on retiendra, c'est ce qu'on a apprécié durant toute l'année et toutes matières confondues, et pas seulement un détail ou un défaut dans un cours qu'on eu pendant une ou deux semaines (IUT1) ; les enseignants ensuite : Chaque professeur en particulier, donc on espère que le*

professeur, en voyant les résultats, ça va l'inciter à améliorer tel point ou tel point (Ing1). Mais les uns et les autres seront invités à revenir sur ces évaluations : La meilleure façon en fait pour que ça soit pris en compte, ce serait qu'il y ait des entretiens, comme par exemple des réunions de ce type là, où il y aurait des représentants des promotions, et qu'on discute avec des professeurs, enfin, avec le conseil d'enseignement, les directeurs, le directeur des études (...). À la rentrée après, avoir une autre réunion disant..., ou alors simplement, une réunion générale au niveau de l'école en disant « voila ce qui est remonté au mois de Juin. On nous a fait part de tels problèmes, et maintenant, voilà ce qu'on a pu essayer de mettre en place ; ou ça, on ne peut pas y répondre pour l'instant » (Ing3).

Mais les étudiants se montrent prudents quant à l'objectivité de ces résultats ; ils désirent en avoir eux-mêmes connaissance pour relativiser aussi leur point de vue personnel : *Aux élèves voir, pour qu'on compare notre impression, quand on a répondu au questionnaire, à l'impression générale. Voir si le fait qu'on apprécie tel point ou qu'on n'apprécie pas tel point, est-ce que ça vient de nous, alors, est-ce qu'on a un travail à faire sur nous ? Ou est-ce que c'est un problème général ? (Ing1)*

Une dernière proposition pour la rédaction de ce questionnaire d'évaluation des formations, sur un aspect étonnant, ou du moins fort sympathique : *Je pense qu'il y a des points communs qui nous dérangent tous et toutes, et d'autres points qui nous plaisent bien au niveau de l'enseignement et dans l'organisation des cours, d'une manière générale, comment ça se passe ici (...). Il faut ensuite que les réponses atteignent... qu'elles arrivent aux personnes qui dispensent les enseignements, qui organisent ça pour qu'elles puissent s'adapter (...). Ou qu'ils continuent dans ce qui est bien (...). Déjà, qu'on soit pris au sérieux, parce que très souvent, on dit que les étudiants, on ne fait que de râler... (...). Il n'y a pas que des points négatifs ; on trouve beaucoup de points positifs aussi, sinon, on ne serait plus là (...). C'est aussi pour les professeurs, parce que on dit toujours : « oui, il faut motiver les étudiants » ; mais je pense que les enseignants aussi, il faut les motiver (UFR5).*

On le voit à cette dernière remarque si besoin en est : les étudiants, à travers les différents focus groupes, ont fait preuve de toute leur expertise, de toute leur maturité. Ils sont des interlocuteurs tout à fait légitimes, comme les résultats de recherche invoqués ci-dessus le laissent à penser. Et leur légitimité peut s'exercer dès la conception du questionnaire, que nous développons dans la partie suivante.

5. Élaboration du questionnaire

Les critères ont été listés à partir des entretiens menés autour des trois premières questions précédemment citées :

1. à quoi reconnaissez-vous que les contenus de l'année sont de qualité ?
2. à quoi reconnaissez-vous que l'organisation sur l'année est de qualité ?
3. à quoi reconnaissez-vous que les compétences construites sont de qualité ?

Ils ont été analysés afin de reconnaître « l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un (...) service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites »⁶ tels que se les représentent les étudiants afin de connaître leurs attentes en matière de qualité d'une formation. L'objectif est ici d'utiliser ces représentations pour construire l'architecture du questionnaire, à leur soumettre ensuite, en vue d'évaluer leur satisfaction en confrontant qualité attendue sur le fondement des critères exposés par les interviewés et qualité perçue. Cette dernière se définit, au sens des sciences de gestion, comme la qualité expérimentée par l'utilisateur du service (Grönroos 1982, p.33) et elle est donc nécessairement subjective et relative (Adriaensens, Ingham et Vankerem 1992, p.106).

Nous avons segmenté les critères identifiés autour de différents attributs de la formation auxquels ils se rattachent : l'information, la flexibilité de la formation, la cohérence, l'accompagnement proposé, la professionnalisation et la reconnaissance des acquis et/ou diplômes. L'ensemble de ces items concourent à la réalisation de leur objectif principal de succès, à court, moyen et long terme, à savoir la réussite de leur année, l'obtention de leur diplôme et une bonne insertion sur le marché de l'emploi.

⁶. AFNOR NFX 50-120 (définition de la qualité).

| Attributs de la formation | Information | Flexibilité | Cohérence | Accompagnement | Professionalisation | Reconnaissance |
|----------------------------------|--|---|---|---|--|---|
| Critères | <i>Formation suivie</i> | <i>Existence de dispositifs de prise en compte de différences initiales</i> | <i>Répartition des cours pendant la formation</i> | <i>Qualité des ressources mises à disposition</i> | <i>Acquisition de méthodes réutilisables</i> | <i>Reconnaissance internationale du diplôme</i> |
| | <i>Modalités de contrôle des connaissances</i> | <i>Satisfaction quant aux possibilités de (ré)orientation présentées</i> | <i>Temps suffisant pour le travail personnel</i> | <i>Existence de dispositifs d'accompagnement</i> | <i>Lien formation/emploi lié à la présence d'intervenants professionnels</i> | <i>Stage en rapport avec la formation</i> |
| | <i>Possibilités de (ré)orientation</i> | | <i>Utilité du stage</i> | <i>Ambiance entre étudiants</i> | <i>Adaptation des compétences au marché</i> | <i>Reconnaissance sociale des compétences</i> |
| | <i>Débouchés</i> | | <i>Utilité du projet</i> | <i>Soutien dans la recherche de stage</i> | <i>Capacité à identifier les compétences acquises</i> | <i>Facilité d'accès à l'emploi</i> |
| | | | | <i>Soutien lors de la conception de projet</i> | | |

Figure 1. Tableau récapitulatif des critères par attribut

Nous avons réparti les critères liés à ces six attributs dans trois variables : organisation de la formation, relations avec les professionnels en cours de formation et relations avec le marché de l'emploi.

La première partie du questionnaire proposé a été construite de sorte à dessiner un rapide profil de notre étudiant (sexe, âge, filière, éléments de son cursus) afin d'identifier la filière et de rendre possible des tris croisés liés à des caractéristiques de l'étudiant dont nous postulons qu'elles sont significatives. Les trois blocs suivants reprennent les variables et indicateurs listés ci-dessous auxquels les étudiants répondent à partir d'échelles ou propositions prédéfinies. Les questions sont essentiellement fermées puisque la pré-enquête a permis de déterminer les critères de la qualité attendue d'une formation du point de vue des étudiants. Cela facilitera à la fois les réponses au questionnaire et leur traitement.

| <i>Variables</i> | <i>Organisation de la formation</i> | <i>Relations avec les professionnels</i> | <i>Relations avec le marché de l'emploi</i> |
|--------------------|---|--|---|
| Indicateurs | <i>Information sur formation suivie</i> | <i>Lien formation/emploi lié à la présence d'intervenants professionnels</i> | <i>Capacité à identifier les compétences acquises</i> |
| | <i>Existence de dispositifs de prise en compte de différences initiales</i> | <i>Soutien dans la recherche de stage</i> | <i>Reconnaissance sociale des compétences</i> |
| | <i>Nature des dispositifs de prise en compte de différences initiales</i> | <i>Utilité du stage</i> | <i>Information sur les débouchés</i> |
| | <i>Acquisition de méthodes réutilisables</i> | <i>Stage en rapport avec la formation</i> | <i>Adaptation des compétences au marché</i> |
| | <i>Cohérence de la répartition des cours pendant la formation</i> | <i>Utilité du projet</i> | <i>Facilité d'accès à l'emploi</i> |
| | <i>Information sur les modalités de contrôle des connaissances</i> | <i>Soutien lors de la conception de projet</i> | |
| | <i>Qualité des ressources mises à disposition</i> | | |
| | <i>Reconnaissance internationale du diplôme</i> | | |
| | <i>Nature des dispositifs d'accompagnement</i> | | |
| | <i>Caractère suffisant des dispositifs d'accompagnement</i> | | |
| | <i>Niveau de sensibilité aux dispositifs d'accompagnement</i> | | |
| | <i>Temps suffisant pour le travail personnel</i> | | |
| | <i>Information sur les possibilités de (ré)orientation</i> | | |
| | <i>Satisfaction quant aux possibilités de (ré)orientation présentées</i> | | |
| | <i>Ambiance entre étudiants</i> | | |

Figure 2. Tableau récapitulatif des indicateurs par variable

Comme indiqué précédemment, n'ont été retenus des entretiens que les critères qui étaient susceptibles de constituer des leviers d'amélioration de la formation, c'est-à-dire des éléments sur lesquels il y a, au sein de l'institution, un pouvoir de faire évoluer la situation. Les questions ont été formulées de manière neutre afin d'éviter d'induire un jugement de valeur. Et, dès lors qu'elles sont inspirées par les représentations de la qualité par les étudiants, la formulation elle-même traduit le fait qu'il ne s'agit que de perceptions de leur part et, qu'ils ne font que relater une expérience subjective telle qu'ils l'ont vécue.

La comparaison avec d'autres choix méthodologiques dans la construction de questionnaires d'évaluation des formations nous permet de vérifier si les attentes des étudiants sont fondamentalement différentes des représentations que les enseignants ou institutions en ont.

Ainsi, par exemple, les Facultés de Namur ont mené une expérience d'élaboration collective des critères de qualité d'un enseignement et de la formation (Romainville 2009). Deux groupes de critères ont été distingués l'un vérifiant l'adaptation aux finalités de l'enseignement universitaire et l'autre évaluant l'adaptation aux publics. Pour le premier groupe, les finalités retenues sont la maîtrise disciplinaire, le savoir-faire, le fait d'être acteur de sa formation et d'être un acteur social. Les critères de qualité d'une formation liés à cet objectif sont, d'après cette analyse, la cohérence, l'équilibre, l'interdisciplinarité, l'explicitation des visées, la possibilité de choix et la participation étudiante. Pour le deuxième groupe, l'adaptation aux publics inclus, d'une part, la

diversité, à travers les critères de prise en compte des acquis, de souplesse des parcours et de formations préalables et, d'autre part, le souci de chacun d'eux grâce aux diagnostics précoces et à l'accompagnement.

Si nous comparons ces propositions avec les attributs précédemment listés, nous constatons que l'approche par les finalités se traduirait, dans notre recherche, par les demandes d'information, de cohérence, de professionnalisation et de reconnaissance des savoirs. Mais la participation étudiante apparaît plus comme un souhait de l'institution que des étudiants eux-mêmes, sous réserve de la vie associative qui a été citée. Concernant l'adaptation aux publics, les étudiants ont souligné, de la même manière, l'importance, d'une part, de la flexibilité qui correspond à la prise en compte de la diversité et, d'autre part, de l'accompagnement qui révèle le souci de chacun.

En conséquence, une très forte convergence des critères d'évaluation apparaît, malgré des méthodologies destinées à les faire émerger radicalement différentes. Cette fidélité des observations confirme l'expertise des étudiants à laquelle nous faisons référence précédemment ainsi que la légitimité de la prise en compte de leurs propres critères d'évaluation. Cela peut laisser penser que la difficulté de la mise en place d'un système global d'évaluation n'est pas tant d'identifier des critères que de les faire accepter par la communauté enseignante.

6. Perspectives

L'élaboration d'un questionnaire d'évaluation n'est qu'une première étape. Il a été soumis aux différents directeurs d'Unité de Formation et de Recherche, puis au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire qui, après une discussion assez vive, a demandé à ce que des réunions soient organisées avec les enseignants pour recueillir leurs remarques et suggestions. Il convient cependant de remarquer que le projet de questionnaire d'évaluation des enseignements a été présenté au même moment et qu'il a focalisé la majeure partie des critiques. Comme le souligne le rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École sur « L'évaluation des enseignements dans les universités françaises » (Dejean 2002, p.38), les enseignants semblent moins redouter l'évaluation des formations. Si la nécessité d'une évaluation interne des formations est bien comprise, notamment pour répondre aux exigences de l'AERES, les débats se cristallisent aujourd'hui autour des contenus et des modalités. Par exemple, la légitimité des étudiants à définir les critères est contestée par certains. La crainte d'un regard extérieur et d'un contrôle institutionnel apparaît en filigrane, notamment dans la définition des niveaux de confidentialité. Le fait qu'un laboratoire de sciences de l'éducation soit chargé de travailler sur cette évaluation suscite des réactions contradictoires, entre intérêt pour les compétences mises en œuvre et le gain de temps et rejet d'une approche dite « trop sciences de l'éducation ». Une remarque courante est encore de souligner que ceux qui ne voudront pas évoluer ne pourront pas y être contraints. Mais tous les freins évoqués semblent surtout être les révélateurs de certaines inquiétudes et résistances suscitées par la mise en place d'un tel dispositif.

Au final, l'objectif de ces enquêtes est de mesurer la réponse aux demandes des étudiants par la confrontation de la qualité attendue et de la qualité perçue. La démarche adoptée vise à une prise en compte plus systématique des attentes des étudiants et de leur vécu. Mais ces attentes exprimées ne définissent, à aucun moment, des normes auxquelles il faudrait se conformer, dans un souci de standardisation. Chaque problème identifié, notamment par sa récurrence, au sein d'une formation, doit permettre d'en comprendre les causes, pour construire collectivement de nouvelles réponses et tenter d'influer positivement sur la perception de la qualité des formations par les étudiants.

Néanmoins, nous rappellerons que le rôle de l'Université est de répondre à des injonctions diverses dans la mesure où la préparation à la vie professionnelle concerne à la fois les étudiants, les diplômés, les employeurs, l'institution elle-même et, plus largement, la société dans son ensemble. Cela doit tempérer la tentation évidente d'assimiler satisfaction des étudiants et qualité des formations.

Il conviendra, enfin, de nuancer les résultats dans la mesure où ce questionnaire interroge plus le processus que le résultat de la formation puisque l'évaluation est faite en fin de formation et non à froid. Les attentes elles-mêmes peuvent être évolutives dans le temps, en fonction de l'avancement du processus, et il faudra vérifier si elles restent les mêmes en fin de formation afin de pouvoir établir la validité de l'enquête menée. De nombreux autres biais ont pu être listés (Romainville 2009, p.147-148 ; Bernard, Postiaux, Salcin 2000, p.629) pour certains, qualifiés de mythes (Aleamoni 1999, pp.153-159) qui, s'ils imposent de limiter la portée de l'évaluation pour ne pas en faire l'unique outil, ne remettent pas en cause l'intérêt de ces regards croisés.

7. Bibliographie

- Aleamoni, L.M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of personnel evaluation in education* 13 / 2, pp. 153-166.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé, in Behrens (2007), pp. 39-56.
- Adriaensens, B., Ingham, M., Vankerkem, M. (1992), *Marketing et qualité totale*, Bruxelles : De Boeck.
- Behrens, M. (2007) (dir.). *La qualité en éducation*. Montréal : PU Québec.
- Bernard, H., Postiaux, N., Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des Sciences de l'Éducation* vol. 26 / 3, pp. 625-650.
- Charleux, F., Guaquère, D. (2006). *Évaluation et qualité en action sociale et médico-sociale*. Paris : ESF.
- Chevallier, T. (1999). L'économie de l'éducation et la gestion des établissements scolaires et universitaires, in Paul (1999), pp. 97-118.
- Coggi, C., Maccario, D. (2009). Contribution des étudiants à la didactique universitaire : une réduction à de plus justes proportions, in Romainville et Coggi (2009), pp. 167-190.
- Dejean, J. (2002). « L'évaluation des enseignements dans les universités françaises ». Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000165/index.shtml>
- De Ketele, J.M., Gérard, F.M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, in Behrens (2007), pp. 19-38.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* n° 165, pp. 117-135.
- Grönroos, C. (1982). An Applied Service Marketing Theory. *European Journal of Marketing* 16(7):30-41.
- Henriot, M. (2009). *L'évaluation participative dans l'action publique*. Paris : L'Harmattan.
- Heyde, M., Le Diouris, L. (2009). Trois années d'évaluation des enseignements par les étudiants dans une université de masse. Pourquoi ? Comment ? Et après ?, in Romainville et Coggi (2009), pp. 57-72.
- Jarousse, J.P. (1999). Évaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on ?, in Paul (1999), pp. 159-184.
- Larre, F., Barrere, G. (2004). La gouvernance dans les IUFM en France. *Politiques d'Éducation et de Formation* n° 1-10, pp. 21-34.
- Meuret, D. (2001). De la contribution des indicateurs au débat sur l'éducation. *Politiques d'Éducation et de Formation* n° 3-3, pp. 13-28.
- Paul, J.J. (1999) (dir.). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.
- Postiaux, N., Salcin, A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences, in Romainville et Coggi (2009), pp. 97-122.
- Romainville, M., Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité, in Romainville et Coggi (2009), pp. 145-165.
- Ricci, J.L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants, in Romainville et Coggi (2009), pp. 35-56.
- Van Haecht, A. (2004). La notion de gouvernance en perspective critique. *Politiques d'Éducation et de Formation* n° 1-10°, pp. 11-20.
- Warin, P. (1993). *Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques*. Paris : L'Harmattan.
- Younes, N. (2007). *L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Colloque AREF, Strasbourg.