Enseignants-chercheurs et culture du résultat

Entre approche institutionnelle et analyse des attitudes des enseignants-chercheurs

Emmanuelle Annoot*, Thierry Piot**

** Université du Havre*
UMR CNRS 6266 IDEES-CIRTAI
emmanuelle.annoot@univ-lehavre.fr
*** Université de Caen Basse-Normandie*
CERSE EA 965
thierry.piot@unicaen.fr

RÉSUMÉ. *En France, les formations universitaires sont évaluées à partir d'outils conçus par l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) qui apportent des standards pour apprécier la qualité des formations dans le processus d'autonomisation des universités. L'introduction progressive d'une culture du résultat dans les systèmes universitaires met à jour l'existence d'un processus dynamique de décomposition/recomposition de l'activité des enseignants-chercheurs. En référence aux travaux de Rabardel, nous considérerons les outils de l'AERES comme des instruments dont l'usage peut servir d'analyseur afin de caractériser le rapport des enseignants-chercheurs à l'évaluation des formations universitaires. L'hypothèse développée est que la nouvelle logique d'évaluation des formations s'impose dans les représentations et les pratiques, mais de manière différenciée en fonction des domaines de l'offre d'enseignement. Les résultats d'une étude conduite à partir de l'analyse de dix-huit dossiers d'habilitation de masters complétée par des entretiens semi-directifs auprès des responsables de formation confirmeront notre hypothèse.*

MOTS-CLÉS : *enseignants-chercheurs, auto-évaluation des formations, reddition de compte, professionnalisation.*

ABSTRACT. *In France, university programmes of learning are evaluated by the Agency for the Evaluation of Research and Higher Education [AERES]. These evaluations use tools developed by AERES and implement standards designed to enable the appreciation of quality of learning as part of the process of increasing the autonomy of Universities. The progressive introduction of a culture of outcome-based university systems updates the existence of a dynamic process of the breaking down and reconstruction of the activity of teacher-researchers. Referring to Rabardel's work, the AERES tools are instruments that may characterise the relationship between teacher-researchers and the evaluation university programmes of learning. The hypothesis developed is that the new logic of evaluation of programmes of learning affects representations and practices in a way that is differentiated between domains of learning. This hypothesis is confirmed by the results of a study of eighteen habilitation files at Masters' level completed by those responsible for the learning using a semi-directive questionnaire.*

KEY WORDS : Teacher-researchers, self-evaluation of programmes of learning, rendering an account, professionalisation.

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Les procédures d'évaluation existent depuis bien longtemps dans l'enseignement supérieur (Fave-Bonnet, 2010). Rappelons, par exemple, la place du Comité National d'Évaluation (CNE) qui, jusqu'en 2007, a contribué à l'évaluation institutionnelle des établissements, qu'ils soient distincts ou regroupés sur un même site (plus rarement d'une discipline) avant d'être intégré à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)[1] (Macarie-Florea, 2010). Toutefois, très récemment, les modalités de cette évaluation ont été modifiées : *« il y a, dès la conception de l'AERES, volonté de rompre clairement avec le modèle du CNE, à la fois en matière de rythme de l'évaluation, de manière à l'articuler de façon organique avec les contrats, et, en matière de recherche d'une aide réelle à la décision »* (Cytermann, 2010). Le fait marquant au cours des cinq dernières années est bien l'émergence d'une culture du résultat dans l'enseignement supérieur, qui s'applique à toutes les dimensions des établissements universitaires, en vue de les préparer à se gouverner eux-mêmes dans le cadre de leur toute jeune autonomie. Notre article se concentrera sur la dimension formation. Auparavant tous les quatre ans et désormais tous les cinq ans, au moment de l'élaboration de leur contrat avec l'État, les universités sont soumises à une évaluation de chacune de leurs formations en vue de leur habilitation par le Ministère de l'enseignement supérieur. L'obtention de ces habilitations confère à l'université l'autorisation de délivrer des diplômes nationaux. Lors des derniers contrats, les universitaires ont été sollicités par l'AERES pour produire leur propre bilan de la formation avant de déposer leur projet. C'est donc la question de la place des enseignants-chercheurs dans cette auto-évaluation des formations universitaires qui retiendra notre attention. Après avoir effectué une analyse socio-organisationnelle des changements cités, nous nous intéresserons au rôle qui est attendu de la part des enseignants-chercheurs par les agences chargées de mesurer la qualité des formations universitaires et par leur ministère de tutelle. Puis nous chercherons à identifier les postures des enseignants-chercheurs par rapport à cette politique. Nous exploiterons à ce propos un travail empirique réalisé à partir de l'analyse de l'offre de formation effectuée lors de l'élaboration du contrat quadriennal d'une université.

2. Historique et présentation du contexte

Lors de la dernière décennie, l'université française a fait l'objet de réformes qui ont modifié profondément ses modes d'organisation du travail, en particulier le processus de Bologne (2000) et la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi n° 2007-1199 du 10 août 2007, dite loi LRU). Ces changements institutionnels ont contribué au renforcement de la professionnalisation des universités déjà très présente en France à partir du début des années 1990 (Musselin, 2001). Nous entendons par professionnalisation :

- une évolution qui conduit à ce que l'offre de formation soit pilotée par la construction des compétences des étudiants en vue de leur insertion sociale et professionnelle.
- une évolution qui conduit les enseignants-chercheurs à maîtriser deux registres de compétences, d'une part les contenus disciplinaires dont ils sont experts mais aussi, désormais, la dimension pédagogique et l'individualisation des apprentissages (Cf. Plan licence).

[1] Cette agence, créée en 2007 est l'AERES : agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. http://www.aeres-evaluation.fr/. Sur le site suivant figurent les recommandations pour l'élaboration des maquettes de licence et de master à destination des universitaires : http://www.aeres-evaluation.fr/Evaluation/Evaluation-par-l-AERES/Modalites-d-evaluation-de-la-campagne-Vague-B-2012-2015

À partir des années 2000, les établissements transforment leur offre de formation pour l'intégrer dans un schéma : Licence, Master, Doctorat, appelé LMD. La finalité des études est définie à travers l'employabilité des étudiants et la recherche de cohésion sociale et non plus en stricte référence aux champs disciplinaires et à la communauté scientifique associée à ces champs. Avec la loi sur les libertés et les responsabilités des universités les missions d'orientation et d'insertion professionnelle sont attribuées aux établissements. Notons que le processus d'autonomisation des universités n'est pas né avec la loi LRU. C'est au début des années 1990 que le principe de la contractualisation des universités avec le ministère de l'enseignement supérieur conduit progressivement chaque établissement à affirmer son identité propre par des choix politiques : *« Les entités anomiques et sans leadership du début des années quatre-vingt ont développé leur capacité décisionnelle, se sont dotées d'équipes présidentielles actives et ont renforcé leur identité collective. »* (Musselin, 2001). En 1993, la plupart des établissements ont passé un premier contrat quadriennal avec leur tutelle. Désormais, quatre-vingt trois universités établissent tous les cinq ans (à partir de 2010) un contrat avec l'État. Ce document précise les orientations politiques de l'université. Plus particulièrement, la politique de formation y est définie ainsi que les modalités pédagogiques de son application en référence aux directives nationales et européennes. C'est dans le cadre de la préparation de ces contrats que les établissements ont été récemment appelés à formuler une analyse critique de leur offre de formation sous la forme d'un bilan et d'un projet visant l'amélioration continue de leur action, désignée sous le terme d'*auto-évaluation des formations*[2].

2.1. L'introduction du processus de Bologne et des agences de qualité

En 1999, la déclaration de Bologne conduit à une restructuration de l'offre de formation dans le schéma Licence / Master / Doctorat à l'horizon 2010. Les enseignants-chercheurs ont été les premiers mobilisés tant pour l'élaboration que pour la mise en œuvre de cette nouvelle offre de formation. En 2005, le rapport publié par l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche intitulé *« La mise en place du LMD »* montre la diversité des approches (Soulas & al.2005).

À l'issue de la première vague d'application de la réforme, une très grande hétérogénéité dans l'appellation des formations a été constatée ainsi qu'une tendance à l'expansion de leur nombre. Avant l'avènement de la LRU, l'évaluation de l'offre de formation par le ministère de l'enseignement supérieur portait sur le projet de l'établissement et la qualité des dossiers de présentation de l'offre de formation (les maquettes), c'est pourquoi on la nommait *évaluation a priori*. L'introduction de la loi marque la volonté d'un passage d'une évaluation *a priori* vers une évaluation *a posteriori* (c'est-à-dire une évaluation par les outputs) car elle demande aux universités de prouver les effets des formations dispensées sur la réussite des étudiants et leur insertion professionnelle. L'intervention dans l'évaluation de l'offre de formation de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en 2007 en France (AERES) marque une étape importante dans ces mutations : *« Cette externalisation a participé d'une politique générale constitutive du processus LMD visant à renforcer l'autonomie pédagogique des établissements et à faire de l'évaluation de la qualité plus que de la norme et « du contrôle de conformité », la clef de la régulation du système de formation supérieure »* (Cytermann, 2010). L'AERES s'inscrit dans cette culture du résultat en répartissant ses évaluateurs sur le territoire national et en proposant des outils d'aide à l'auto-évaluation réalisés à partir de *standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area*. Ses évaluations des formations sont rendues publiques. L'intervention de l'Agence apporte un ensemble de critères pour apprécier la qualité des formations ainsi que des outils pour la mesurer appliqués à l'ensemble des licences et masters, quelles que soient les disciplines enseignées. Parmi ces critères nous trouvons par exemple :

- l'introduction de dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants ;
- la mise en place d'unités d'enseignements préparant à l'insertion professionnelle ;
- l'existence de dispositifs pour l'acquisition de compétences additionnelles (informatique, langues) ;
- la présentation d'une équipe pédagogique organisée de manière à mieux adapter la formation aux besoins et caractéristiques des étudiants et aux attentes des milieux socio-économiques ;
- l'articulation de la formation avec des passerelles pour faciliter poursuite d'études et réorientations des étudiants.

Chaque document de présentation des formations est accompagné d'une série d'indicateurs relatifs à ses effets sur le public étudiant. Ce mode d'évaluation met définitivement de côté les dynamiques facultaires organisées autour des disciplines pour promouvoir une stratégie pédagogique globale appliquée à l'ensemble de l'établissement. Elle contribue ainsi à la standardisation d'un processus qui, au départ, s'était construit avec plus de marges de libertés laissées aux universités et met en lumière les critères de qualité des formations reconnus par la tutelle. En effet, bien que dans le système mis en place, la phase d'évaluation des formations soit confiée à des agences indépendantes du ministère de l'enseignement supérieur, il participe néanmoins à l'élaboration des critères de cette évaluation et prend connaissance du diagnostic établi au moment de la négociation du contrat avec l'établissement et de l'habilitation des formations universitaires. Dans les universités, cette procédure instituée induit nécessairement un recentrage politique sur la direction des établissements, principal interlocuteur des Agences pour la diffusion de leurs normes et moins sur les composantes structurées à partir des disciplines, qui pourtant les constituent.

2.2. L'auto-évaluation des formations

Le processus d'autonomie des universités est ainsi institué par une démarche de projet, l'établissement devenant principalement l'auteur de ses propres orientations politiques. Pour compléter ces directives, l'arrêté du 31 juillet 2009 définit un référentiel national d'équivalences horaires. Le document précise l'éventail des nouvelles activités exercées par les enseignants-chercheurs pour contribuer à la politique pédagogique arrêtée par l'université. Dans la description de l'ensemble des activités et pour faire écho aux critères d'évaluation des formations fournis par les agences de qualité, nous remarquons une variété d'activités tournées vers l'orientation, l'insertion, l'innovation pédagogique, les missions partenariales. Si l'évaluation des formations n'est pas nouvelle, elle s'inscrit maintenant dans un champ plus vaste qu'auparavant : c'est le fonctionnement de l'établissement et les orientations qu'il donne aux responsables des formations qui sont aussi évaluées et pas exclusivement chaque formation dans son département ou sa composante. C'est le parcours de l'étudiant qui est considéré comme le centre de l'organisation des études. Les performances des établissements sont ainsi appréciées à partir des taux de réussite, de réorientations, de mobilité et d'insertion des étudiants qui y sont formés. Les responsables de formations vont devoir justifier la portée des formations qui sont dispensées, en particulier sur l'employabilité des étudiants.

3. De nouveaux acteurs dans l'évaluation des formations universitaires

Ainsi, dans l'hypothèse où ils s'engagent volontairement ou contraints dans ces démarches, nous constatons que les enseignants ne sont plus les seuls maîtres à bord pour l'évaluation des formations dans les universités. Certes, leur contribution au bilan de la formation à partir de l'analyse de leurs pratiques individuelles et collectives est réclamée. Cette implication des enseignants-chercheurs dans ces pratiques préexistait aux réformes récentes. Toutefois, l'élaboration d'un diagnostic partagé entre différents acteurs (équipe de direction, étudiants, enseignants, représentants des conseils élus, personnel administratif des universités et partenaires de l'université) sur la qualité des formations et sa formalisation, procédure recommandée par les directives européennes ou le ministère de l'Enseignement Supérieur, déplace la question de l'évaluation des formations de la seule sphère professionnelle des enseignants-chercheurs vers un niveau plus central. Pour mesurer la qualité des formations, l'exploitation de différents outils est préconisée : l'analyse des questionnaires et des enquêtes sur l'évaluation des enseignements et des formations par les étudiants, l'exploitation de comptes-rendus de réunions de bilan, l'interprétation des indicateurs recommandés par les agences de qualité ou retenus par les établissements pour améliorer leur pilotage. Ce changement introduit donc une diversité d'acteurs qui participent à l'élaboration d'un diagnostic de la qualité des enseignements et des formations avec différents outils. Cette configuration conduit d'ailleurs à différentes interprétations quant au sens accordé au mot « qualité » lorsqu'il s'agit d'apprécier les effets des formations dispensées. Les directions d'établissement s'attachent aux performances des établissements et à l'harmonisation des procédures et des pratiques. *« Soucieuses de produire des analyses rétrospectives comme des projections dans l'avenir »*, elles sont en quête de données (Musselin, 2001). Les étudiants poursuivent leurs objectifs et sont particulièrement sensibles aux questions d'accompagnement pour la réussite des parcours et à la professionnalisation des études si nous prenons comme référence la dernière étude du FREREF (Hadji, 2005). Les enseignants-chercheurs quant à eux sont souvent divisés sur le sens qu'ils accordent aux études universitaires et à l'attention qui doit être portée aux appréciations des étudiants pour rendre compte de leur qualité. C'est ce point qui retiendra notre intérêt.

4. Une nouvelle participation des enseignants-chercheurs à l'évaluation des formations

Les travaux sur l'évaluation des enseignements et des formations à l'université existent mais ils sont moins nombreux que ceux qui concernent le primaire et le secondaire. Les mesures liées à l'autonomie des universités sont trop récentes en France pour que les effets de la culture d'évaluation sur le métier d'enseignant-chercheur soient connus. Nous pouvons toutefois préciser ce qui est attendu d'eux dans ce cadre :

- prendre la responsabilité d'un cursus conduisant à un diplôme ou être membre d'une équipe,
- participer à l'analyse réflexive sur les enseignements ou les formations dans le cadre de bilans individuels et collectifs ;
- exploiter les résultats des données recueillies grâce aux outils d'évaluation des formations ;
- prendre en compte ces résultats pour orienter leur action pédagogique ou celles de l'équipe ;
- coopérer avec d'autres acteurs de l'université pour contribuer à une amélioration continue des formations.

Ces attentes semblent très ambitieuses compte tenu des réalités du terrain. En effet, nous savons que jusqu'à présent, l'évaluation des enseignements et des formations a fait une entrée timide à l'université alors qu'elle figure dans les textes depuis l'arrêté du 9 avril 1997. Peu d'enseignants-chercheurs ont été formés aux questions pédagogiques et ils n'ont pas toujours les connaissances nécessaires à l'amélioration de leurs interventions auprès des étudiants. Les équipes pédagogiques autour d'une même formation sont loin d'être toutes opérationnelles laissant place à un fonctionnement plus individuel que collectif. De plus, ces pratiques ont encore *« un caractère implicite et non institué »* (Romainville, 2010). Peu d'universités ont inscrit le principe de l'évaluation par les étudiants des enseignements et des formations dans une démarche institutionnelle visant à clarifier les critères d'un « bon » enseignement à partir des connaissances acquises sur l'apprentissage des étudiants. Bien que l'idée de développer des structures de pédagogie universitaire émerge des derniers travaux du comité de suivi de la licence (Raby, 2011), rares sont les universités qui ont entrepris une démarche de formation des enseignants-chercheurs les soutenant dans les réponses à apporter aux problèmes qu'ils rencontrent.

4.1. La question des outils d'évaluation

Toutefois, les enseignants-chercheurs se sont familiarisés, parfois malgré eux, avec ces nouvelles orientations mettant profondément en question la tradition intellectualiste de leur métier d'autant plus que le processus de massification des études supérieures engagé depuis plus de trente ans les a conduits à s'adapter à un public de plus en plus diversifié et souvent plus éloigné de cette tradition que leurs aînés. Face à ce public, des enseignants-chercheurs ont été à l'origine de dispositifs pédagogiques innovants pour la réussite des étudiants et leur insertion sociale et professionnelle. Au sein même du cours, ils ont souvent dû adapter leur mode de communication pédagogique à leur auditoire. Or, l'évaluation de ces pratiques peut nécessiter la mobilisation d'outils de collecte de données spécifiques et elles ne sont pas toujours mesurables sur le court terme. Or, la standardisation des procédures d'évaluation impulsée par les agences et rythmée par les calendriers administratifs s'inscrit dans un autre temps que celui de la recherche et avec d'autres exigences. Le modèle d'évaluation engagé pour les universités est *« un modèle économique »* (Suchaut, 2003), le quantitatif prime sur le qualitatif et l'évaluateur n'est pas directement celui qui est impliqué dans la situation pédagogique même si les enseignants sont mis à contribution dans le processus. Les finalités des formations sont appréhendées à partir de critères de *« production »* (réussite des étudiants, insertion professionnelle) et non sur des critères concernant *« la formation générale de l'individu ou du citoyen »* (Suchaut, 2003). C'est bien la question de la validité des outils d'appréciation de la qualité des formations qui est ici posée au regard de pratiques pédagogiques diversifiées pour un public d'étudiants hétérogène. Le politique gagnerait à associer à ces modes d'évaluation des analyses plus qualitatives pour affiner ses diagnostics sur la portée des formations dispensées. Ce nouveau contexte dans lequel s'institue l'évaluation des formations universitaires nous interroge sur la place accordée à la recherche sur la pédagogie universitaire par les décideurs.

4.2. Hypothèse de travail

Dans cet article, nous ne cherchons pas à remettre en cause de principe même d'évaluation du service public d'enseignement supérieur mais à questionner les transformations et tensions que ce processus fait naître.

Notre hypothèse centrale est que l'évaluation génère d'un part le passage d'un fonctionnement bureaucratique à un fonctionnement de type professionnel de l'organisation universitaire (logique d'instrumentalisation) et d'autre part induit des effets différenciés auprès des enseignants-chercheurs, en fonction des domaines de l'offre d'enseignement (logique d'instrumentalisation).

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons choisi de porter notre attention sur la conception des maquettes des formations à l'occasion de l'élaboration d'un contrat quinquennal en 2010.

5. Recherche empirique : les attitudes des enseignants-chercheurs vis-à-vis des politiques de construction de l'offre de formation

Pour inférer les attitudes des enseignants confrontés à l'évolution de l'organisation universitaire et aux exigences d'auto-évaluation, nous avons préféré, aux discours sur un sujet sensible et très idéologisé par les prises de position autour des évolutions juridiques du statut des universités en France (Loi LRU), l'analyse des documents concernant la construction de l'offre de formation.

5.1. Cadre théorique, éléments de problématique et hypothèse

5.1.1. Le travail des enseignants-chercheurs : un travail complexe en mutation

Le terme même d'enseignant-chercheur renvoie de manière explicite aux deux missions complémentaires qui caractérisent leur travail :

- ils remplissent une charge annuelle d'enseignement de 192 heures de travaux dirigés pour réaliser l'offre de formation en Licence, Master et Doctorat mais aussi en Instituts Universitaires de Technologie. En termes ergonomiques, c'est sur cette tâche d'enseignement que nous allons centrer notre analyse ;
- ils sont également chercheurs au sein d'unités de recherche labellisées et évaluées par une autorité administrative indépendante, l'AERES ;
- on pourrait ajouter diverses responsabilités administratives, puisque, en plus de constituer le centre opérationnel (Mintzberg, 1986) qui délivre l'offre de formation et produit des résultats de recherche, les enseignants-chercheurs participent à la ligne hiérarchique (direction de départements universitaires, composantes d'universités telles les Unités de Formation et de Recherche), au sommet stratégique (équipes de direction des Universités) ; ils exercent une autorité fonctionnelle sur les supports administratifs et participent à la technostructure au niveau de leurs universités et de structures stratégiques comme le Conseil National des Universités[3].

Notre objectif de recherche est d'inférer les attitudes des enseignants chercheurs concernant les évolutions de l'organisation et des missions de l'Université en France à partir de l'analyse de documents qu'ils ont renseignés au sujet du renouvellement de l'offre de formation universitaire.

5.1.2. Cadre théorique issu de la didactique professionnelle

Le cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006) s'intéresse au développement des compétences et des apprentissages en s'appuyant principalement sur la psychologie du développement (Piaget, 1975), la psychologie historico-culturelle (Vigotsky, 1985) et l'ergonomie cognitive. Pour cette recherche, ce cadre constitue une approche originale que nous estimons féconde, car le travail des enseignants-chercheurs peine à être caractérisé par la seule analyse des comportements des acteurs. En tant que travail adressé à autrui, il s'agit d'un travail largement invisible et interactif où la dimension cognitive de l'activité prend une part importante (Piot, 2008) : construire ou conduire un cours, évaluer des copies ou des mémoires d'étudiants, repérer les difficultés rencontrées par les étudiants dans une situation d'enseignement donnée et prendre des décisions pour apporter des régulations adaptées sont autant d'aspects du travail de l'enseignant qui ne se réduisent pas à l'application d'algorithmes mais relèvent de l'interprétation de situations toujours difficiles à décrypter ainsi que de la résolution de problèmes complexes où les dimensions cognitives et communicationnelles prennent le pas et se mêlent aux dimensions plus organisationnelles et matérielles.

---

[3] Conseil National des Université (CNU). http://www.cpcnu.fr/.

Pour Rabardel, toute activité humaine -y compris les activités peu visibles comme l'enseignement- est médiatisée par des outils matériels ou symboliques comme le langage ainsi que par des processus de régulation de l'usage de ces outils. Pour cet auteur, un outil en situation d'usage réel devient un instrument qui participe à la résolution d'un problème spécifique dans une situation de travail donné : il est vecteur de transformation. L'instrument n'est pas seulement médiateur entre le sujet qui l'utilise et la situation de travail qui est transformée ; il est aussi moyen d'action opérant au sens matériel lorsqu'il prend en charge une partie de l'activité, cognitif lorsqu'il aide à orienter l'activité, à la prise d'information et de décision, ou encore sémiotique, notamment lorsque l'activité est réalisée pour tout ou partie au sein de collectifs de travail dont les membres doivent coordonner leur action ; l'instrument est également connaissance potentielle car il cristallise l'expérience individuelle et collective des sujets à travers les usages dans des contextes variables. Du point de vue de la psychologie ergonomique et cognitive, l'instrument est une entité mixte qui associe un outil et un schème d'utilisation en situation de cet outil, c'est-à-dire un ensemble structuré de caractéristiques généralisables de cette action. Du point de vue de la genèse instrumentale, deux processus conjoints sont à l'œuvre : l'instrumentalisation et l'instrumentation.

L'instrumentalisation est dirigée vers l'outil, ses propriétés fonctionnelles ainsi que son usage plus ou moins standardisé ou contraint en situation réelle ; elle concerne également les règles d'usages plus ou moins partagées, à la fois prescrites mais aussi construites au fur et à mesure de l'utilisation de l'outil pour des classes de situation données.

L'instrumentation correspond à la découverte des propriétés de l'outil par les sujets et il s'accompagne, au sens piagétien, d'une accommodation et une différentiation du schème d'action associé (Vergnaud, 1985), ce qui change sa signification pour le sujet. Il s'agit d'un enrichissement potentiel de son activité par le sujet.

Nous analysons les dossiers d'habilitation des formations universitaires comme des instruments structurant les tâches et l'activité réelle d'enseignement des enseignants-chercheurs, modifiant potentiellement les postures des enseignants-chercheurs concernant leur activité et induits par des transformations organisationnelles : il s'agit ainsi de mieux comprendre comment les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur s'emparent des outils d'expertise et d'évaluation de l'AERES qui, parmi d'autres indicateurs, traduisent concrètement les transformations de l'organisation universitaire.

6. Méthodologie

Notre *corpus* principal est constitué par des dossiers d'habilitation de 18 mentions de Master d'une université pluridisciplinaire de taille moyenne de la vague B (2012-2015)[4] et des fiches d'auto-évaluation de ces dossiers, réalisées au sein de l'établissement par les commissions d'expertise *ad hoc* dont les recommandations circonstanciées ont été adressées à la composante organisatrice en vue de la rédaction des versions définitives des dossiers d'habilitation de Master avant leur transmission par l'Université à l'AERES.

Chaque dossier comprend sept sections : (1) fiche d'identité de la formation ; (2) bilan de fonctionnement de la mention ; (3) objectif et cohérence de la mention ; (4) contexte ; (5) organisation de la mention ; (6) présentation des spécialités à finalité recherche et/ou professionnelle ; (7) bilan de fonctionnement des spécialités. Pour notre recherche, nous avons réorganisé ces sept sections en trois unités :

- (A) Identification et description contextualisée de la formation (sections 1 & 4)
- (B) Bilan de fonctionnement de la formation durant le contrat quadriennal qui se termine (section 2 & 7)
- (C) Objectifs de performance et organisation de la formation pour le prochain contrat quadriennal (sections 3, 5 & 7)

Nous avons analysé les versions initiales et les versions définitives des dossiers concernant le renouvellement de 18 mentions de master dont 49 spécialités : 21 à finalité recherche et 29 à finalité professionnelle.

Le tableau ci-dessous synthétise et précise ces informations.

[4] L'université compte 22 000 étudiants, répartis pour 90% d'entre eux sur le site de la capitale régionale et pour 10% sur des sites situés dans les préfectures et sous-préfectures des autres départements de la région. Il s'agit de l'unique université sur le territoire régional. L'université vise à maintenir un équilibre entre les différents domaines.

		Mention De Master	Spécialité à finalité recherche	Spécialité à finalité professionnelle
Domaines	Sciences et technologie	5	5	9
	Droit Économie Gestion	4	5	9
	Sciences humaines et sociales	5	6	4
	Lettres, Arts et Langues	4	5	7
Total		18	21	29

Tableau 1. *Répartition des dossiers de master analysés*

Un *corpus* secondaire est réalisé à partir d'entretiens semi-directifs de quatre responsables de mention de Master, un pour chaque domaine ; son objectif est de recueillir les représentations de ces acteurs responsables de formations universitaires à partir des commentaires qu'ils fournissent sur les dossiers d'habilitation des Master dont ils ont piloté la rédaction. Les discours ont été analysés par unités de sens et ont servi à moduler les analyses issues du *corpus* principal.

7. Résultats et éléments de discussion

En référence à Rabardel (1995), nous présentons et discutons les résultats de notre enquête en considérant les dispositifs d'évaluation des formations universitaires comme un instrument générant deux types d'effets : l'un externe dirigé vers l'organisation et ses transformations, l'autre, interne, dirigé vers les acteurs et l'évolution de leurs pratiques.

7.1 Logique d'instrumentalisation : d'une logique bureaucratique à une logique professionnelle et managériale

En France, deux lois viennent imposer des mutations radicales au monde de l'enseignement supérieur à travers la mise en place d'un nouveau cadre : (1) la loi organique des lois de finances (LOLF) n° 2001-6 du 1er août 2001 prévoit que toute dépense publique doit faire l'objet d'une reddition de compte quant à son usage et d'une évaluation de son efficacité : c'est la logique du *bench marking* qui inscrit les réalités de l'université dans le monde économique ; (2) la LRU oblige les universités à prendre en charge leur propre gestion sur le plan de la recherche et de l'offre de formation et à développer des pratiques d'auto-évaluation dont les résultats sont confrontés aux avis de l'AERES, laquelle propose des outils dédiés. Les informations que nous avons analysées sont la marque de la logique de *managérisation* qui est à l'œuvre. Cette logique confronte l'université française, longtemps intellectualiste et universaliste (Prost, 1968) aux principes de réalité d'un monde complexe et concurrentiel, focalisé sur la performance économique et la production de valeur-ajoutée à travers l'innovation, suivant en cela l'axiome de Schumpeter (2004) et dont le fameux *classement de Shanghai*[5] constitue un aspect très discuté.

[5] L'Academic Ranking of World Universities (dit classement de Shanghai) est un classement annuel des principales universités mondiales à partir de six critères comme le nombre de publications dans les revues *Sciences* et *Nature* et le nombre de prix Nobel aux élèves et aux équipes pédagogiques. Il peine à définir des critères adéquat pour les sciences sociales.

L'architecture même du dossier à renseigner d'une part, son interprétation par les équipes d'enseignants-chercheurs qui ont apporté les informations demandées, auxquels nous joignons les discours recueillis lors des entretiens, constituent des témoignages du passage d'une logique à dominante bureaucratique vers une logique à dominante professionnelle : les formations sont moins présentées du point de vue de leur logique interne, centrée sur l'épistémologie des disciplines et leur valeur intrinsèque pour la formation de l'esprit humain, que du point de vue d'une logique externe, où prévaut l'environnement social et économique à partir duquel elles doivent fonder leur intérêt à exister : les *items* du dossier d'habilitation concernant le contexte de chaque mention (territoire, démographie estudiantine, tissu économique et social) en témoignent, de même que les *items* sur le bilan de fonctionnement de la mention : le critère directeur concerne la valeur d'employabilité du diplôme, mesurée à travers l'insertion professionnelle effective des diplômés à 18 ou 24 mois, et cela accroît le *tournant professionnel* qu'ont pris les universités françaises depuis la création des Diplômes Universitaires de Technologie puis des Diplômes Études Supérieures Spécialisées transformés en Masters Professionnels.

Du point de vue de la contingence structurelle (Mintzberg, 1986), le nouvel environnement juridique des universités françaises vise à les adapter aux défis externes, tels la compétitivité et l'attractivité scientifiques et technologiques en promouvant à l'interne de nouvelles formes de division et de coordination du travail qui sont instrumentalisées et standardisées. Dans les dossiers d'habilitation des masters de la vague B que nous avons étudiés, l'analyse du contexte par les enseignants-chercheurs est valorisée dans l'identification et description contextualisée de la formation (sections 1 & 4). La standardisation par les résultats est l'évolution la plus notable et peut être appréhendée par les bilans de fonctionnement (sections 2 & 7) ainsi que les objectifs de performance (section 3) ; la standardisation par les normes et l'organisation des formations, qui privilégie le suivi personnalisé des étudiants sont prises en compte dans les sections 5 & 6.

L'analyse des documents aboutit au résultat suivant pour ce qui concerne le classement des versions initiales à l'issue de l'auto-évaluation.

Classement des documents initiaux par l'auto-évaluation A+ : excellent. A : satisfaisant B : acceptable C : insuffisant		Mention de Master	Spécialité à finalité recherche					Spécialité à finalité professionnelle				
			Tot	A+	A	B	C	Tot	A+	A	B	C
Domaines	Sciences et technologie	5	5	2	3	0	0	9	2	7	0	0
	Droit Économie Gestion	4	5	1	4	0	0	9	1	7	1	0
	Sciences humaines et sociales	5	6	0	3	3	0	4	0	2	2	0
	Lettres, Arts et Langues	4	5	0	2	3	0	7	0	3	3	1
Total		18	21	3	12	6	0	29	3	19	6	1

Tableau 2. *Classement des dossiers de master*

Dans l'ensemble, les dossiers initiaux du domaine *Sciences et technologie* et dans une moindre mesure du domaine *Droit Économie Gestion* ont été évalués de manière plus positive que les dossiers du domaine *Sciences humaines et sociales* et du domaine *Lettres, Arts, Sciences*. Les *items* des sections liées au bilan de fonctionnement d'une part et aux objectifs de performance ainsi qu'à l'organisation des formations -notamment des formations professionnelles- d'autre part ont été les plus discriminants.

7.2 Logique d'instrumentation

Les documents analysés et les entretiens des responsables de Master permettent d'inférer une transformation différenciée des normes et valeurs universitaires héritées, mais les éléments dont nous disposons sont insuffisants pour préciser si cette différenciation est qualitative ou simplement due à un rythme d'adaptation distinct aux nouvelles normes prônées par le sommet stratégique représenté par le pilotage politico-administratif de l'État central.

Nous assistons à une évolution historique mais hétérogène du monde universitaire. Certes, selon leur position dans l'institution, tous les enseignants-chercheurs ne sont pas concernés directement par une participation à l'évaluation des formations et informés de ces évolutions. Pour ceux qui sont directement impliqués dans l'administration des établissements et en particulier les responsables de diplômes, un nouveau travail pédagogique s'ajoute aux dispositions antérieures, qui implique la construction de compétences adaptées et la participation à un fonctionnement collectif au sein de l'établissement sans que son mode d'organisation soit encore précisé. Les procédures de standardisation modifient profondément les relations entre enseignants-chercheurs et étudiant, tendant à devenir « clients abstraits » (Garcia et Montagne, 2011).

C'est pourquoi l'introduction de procédures d'évaluation standardisées produit des résistances que l'on peut comparer à celles qui ont été observées au moment de l'acquisition d'outils informatiques à l'université (Gueissaz, 1999). En particulier, la nouvelle segmentation et coordination des tâches (Mintzberg, 1986) entre enseignants-chercheurs et administratifs dans la conception des maquettes, les mécanismes de contrôle de leur activité, le sentiment d'une augmentation de la charge de travail sont sources de tensions. Certains enseignants-chercheurs marquent leur résistance voire leur hostilité à interroger les étudiants sur l'appréciation de la qualité de leur cours dénonçant là une démarche consumériste. Le fait d'être évalué sur des questions pédagogiques est parfois critiqué au nom de l'impossibilité de traiter objectivement les commentaires des étudiants en vue d'une potentielle amélioration de leur action.

Il nous semble que le genre professionnel « enseignant-chercheur » (Clot, 2001), relativement homogène et qui transcendait les oppositions disciplinaires pourtant historiquement marquées entre les sciences dures et les sciences humaines pourrait progressivement se cliver en fonction, justement, des logiques disciplinaires, adossées de manière distinctes au monde économique et aux possibilités de financement qu'il offre.

Dans l'ensemble, les universitaires font progressivement place, dans leurs représentations, au principe d'une reddition de compte (évaluation par les étudiants ; suivi du devenir des étudiants à 24 mois, flux d'étudiants et taux de réussite). Dans leurs pratiques professionnelles, ils mettent en place des dispositifs de suivi personnalisé des étudiants, comme des pratiques de tutorat ou des modalités de suivi personnalisé, adaptées aux réalités de l'enseignement supérieur et issues de la formation professionnelle par alternance : l'expression « pratiques pédagogiques universitaires » commence à devenir la règle commune et est implicitement légitimée par les dispositifs sollicités dans l'organisation des enseignements.

Les spécialités de Master à visée professionnelle, d'une part, et les mentions de Master du domaine des sciences dures, d'autre part, sont déjà entrées dans cette logique managériale et sont dans une dynamique d'ajustement aux nouvelles normes universitaires prescrites, alors que les sciences humaines et les spécialités à finalité recherche des Masters résistent à rendre des comptes : dans ces formations, le processus d'instrumentalisation rencontre des résistances plus idéologiques que pragmatiques et le reproche principal est que l'évaluation des formations introduit un contrôle gestionnaire et contre-productif sur le plan scientifique ; nombre de rubriques sont peu ou mal renseignées dans les dossiers, avec l'argument que ce travail de suivi des formations n'est pas à réaliser par les enseignants-chercheurs dont les fonctions sont autres. Ils estiment que les logiques de reddition de compte conduisent à un déclin plus ou moins brutal des filières universitaires héritières des humanités classiques et un abandon de la fonction critique du monde universitaire. De plus, ces filières seraient condamnées à une faible attractivité du fait d'une distance importante avec le monde économique qui finance désormais une part croissante de la recherche et, indirectement de l'offre de formation.

8. Conclusion : une recomposition et des fonctions mouvantes

En nous engageant dans cette recherche, nous avons souhaité franchir une première étape dans la compréhension des mécanismes de l'évaluation au sein des universités. Notre position a été *« d'interroger l'écart entre effet concret et objectif théorique en se demandant, d'une part, si la réception de l'évaluation par le collectif de travail conduit à une combinaison d'effets dispersés, non anticipée (intentionnellement ou pas) par les promoteurs de la réforme et si , d'autre part, elle produit pour le travailleur une tension nouvelle dont le projet de rationalisation gestionnaire n'avait pas anticipé la portée. »*(Garcia & Montagne, 2011). Nous avons obtenu des premiers résultats et nos travaux devront se poursuivre dans plusieurs établissements universitaires pour des analyses comparées. Face à une demande de mise en conformité des formations universitaires avec des standards nationaux et européens, cette recherche sur l'introduction d'une culture du résultat à l'université est révélatrice d'attitudes distinctes qui s'opèrent au sein d'un même établissement entre enseignants-chercheurs. En effet, ce changement de cap est différemment interprété selon la représentation que les enseignants-chercheurs se font de leur métier, des tâches qui leur incombent. On peut aussi souligner l'émergence d'un clivage entre d'une part les disciplines qui ont un rapport direct avec le monde économique de production de biens et services marchands et d'autre part, celles qui a priori s'en distinguent et revendiquent une fonction plus compréhensive et critique. Il ne semble pas cependant qu'il existe une opposition frontale entre ces domaines disciplinaires, ni de posture homogène à l'intérieur de chacun de ces derniers. Dans les faits, l'introduction de pratiques pédagogiques innovantes répondant à la massification de l'enseignement supérieur et à l'accueil de nouveaux publics tend à se généraliser avec le soutien institutionnel des établissements engagés dans des politiques d'aide à la réussite. Elles s'inscrivent d'ailleurs dans une tradition du service public répondant aux besoins des étudiants en vue d'assurer leur avenir (Annoot, 2012). Toutefois, le principe de reddition de compte couronne un tout autre processus auquel une fraction d'enseignants-chercheurs se sent étrangère voire hostile. L'auto-évaluation des établissements place l'enseignant-chercheur sous le contrôle de son université qui porte un regard sur ses performances rompant avec le principe de sa seule évaluation par ses pairs à partir de critères académiques. Elle réduit la portée des formations qu'il dispense à leur « dimension instrumentale » (Lemière, 2011) en termes de réussite au diplôme et d'insertion professionnelle des étudiants, la fonction émancipatrice de l'université étant rarement évoquée par les standards. Si certains semblent actifs dans la mise en conformité des formations à ces nouvelles normes, d'autres se sentent moins concernés. Une réponse claire à la question suivante : Quelle définition peut-on donner des savoirs universitaires dans une société dite « de la connaissance » ? contribuerait sans doute à clarifier leur rôle dans une université qui change.

Bibliographie

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université - du tutorat au plan licence*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

Annoot, E. (2012). *Les enseignants-chercheurs entre logique de la performance et pratique réflexive : quel rôle* dans *l'auto-évaluation des formations universitaires ? Communication présentée avec le soutien de la Région Haute-Normandie au 23ème colloque international de l'ADMEE Europe, Evaluation et enseignement supérieur*, Paris, France.

Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Éditorial. É*ducation permanente*. 146/2001-1, 7-16.

Cytermann, J.R. (2010). Évaluation des établissements. In Fave-Bonnet, M.F. *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions* (8-23). Paris, L'Harmattan, 2010.

Fave-Bonnet, M.F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*. Paris, L'Harmattan, 2010.

Gueissaz, A. (1999). *Les mondes universitaires et leur informatique : Pratiques de rationalisation*, Paris, CNRS éditions, 1999.

Garcia, S. & Montagne, S. (2011). Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation, *Les Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011, 5-15.

Hadji, C., Bargel, T. & Masjuan J. (2005). *Étudier dans une université qui change : Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

Lemière, J. (2011). De l'état actuel de l'université, *Les nouvelles d'Archimède*, 2011, 14-15.

Macarie-Florea, M. (2010). Maturation et disparition d'un dispositif d'évaluation : le Comité National d'Évaluation In Fave-Bonnet, M.F., *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions* (24-31). Paris, L'Harmattan, 2010.

Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Ed. d'organisation, 1986.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 2006, n° 154*, 145-198.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris, PUF, 2001.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris, PUF, 2011.

Piaget, J. (1975). *La Prise de conscience*. Paris, PUF, 1975.

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education* (Montréal, Canada), Vol. 43, n° 2 (2008), 95-110.

Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967)*. Paris, A. Colin, 1968.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 1995.

Romainville, M. (2007). La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur, *La revue de l'inspection générale*, octobre 2007, 48-54.

Schumpeter, J. A. (2004). *Histoire de l'analyse économique*. Paris, Gallimard, 2004.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française* 1985, *30*, 29-42.

Suchaut, B. (2003). *De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques,* Les dossiers des sciences de l'éducation, 2003, 17-29.

Soulas, J., Descamps, B., Moraux, M.-F., Sauvannet, P., & Wicker, B. (2005). *Rapport sur la mise en place du LMD* (Rapport IGAENR n°2005-031). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. [Traduction en français de L. Sève]. Paris, La Dispute, 1934/1997.

Référence sur le WEB

Raby, G. (2011). Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants. Contribution écrite au colloque annuel de la Conférence des Présidents d'université, Toulouse, 11-12-13 mai. En ligne http://inpact.inp-toulouse.fr/CPU2011/contributions%20ecrites.html, consulté le 3 juin 2011.