

Chapitre 1

La qualité en pédagogie universitaire

Marc ROMAINVILLE et Elise BOXUS

A.	La qualité dans le monde industriel	2
B.	La qualité dans les systèmes de formation	2
C.	La qualité de la pédagogie universitaire	5
D.	Comment évaluer la qualité ?	6
E.	Pourquoi ce prurit actuel de l'évaluation de la qualité ?	7
F.	L'exemple d'une évaluation nationale : les Pays-Bas	9
G.	Les critiques sur l'évaluation de la qualité	10
H.	Le document du Conseil des Recteurs Francophones (CReF)	12

A. LA QUALITÉ DANS LE MONDE INDUSTRIEL

Comme le souligne KAUFMANN (1996), si chacun admet l'existence de la qualité, peu l'explicitent. Certaines définitions envisagent la qualité comme "l'adéquation des moyens aux objectifs" ou comme "la mesure dans laquelle les objectifs fixés sont atteints". Pour le CEF¹ (1996), « *La qualité, est un concept complexe, qui diffère selon le produit, selon les attentes des utilisateurs, selon les processus et selon les résultats.* » En d'autres termes, comme le souligne la FEF², « *la qualité n'existe pas une fois pour toutes. Elle relève de la gestion d'un projet. Un projet se définit avec l'ensemble des acteurs concernés, est ensuite mis en application ... avant d'être évalué. Après évaluation, le projet est reprécisé (redéfini) et ainsi de suite ... La qualité s'inscrit ainsi dans un processus progressif infini qui fait que sa limite (l'excellence) n'est jamais atteinte* » .

Beaucoup de formulations sont directement transposées des normes du monde de l'industrie, comme les normes « ISO » qui définissent, notamment, la qualité comme l'« *ensemble des caractéristiques qui confèrent à une entité la capacité de satisfaire des besoins exprimés et implicites* ». La qualité intrinsèque d'un produit est choisie par la direction d'une entreprise en tenant compte du créneau de clientèle qu'elle vise et d'un coût de production déterminé. Le concepteur doit décrire le produit dans un dossier technique composé de plans et spécifications ; le producteur doit développer et mettre en œuvre une méthode de production et de contrôle qui permette de satisfaire au dossier technique. Pour l'industriel, la qualité "ISO" n'est ni bonne ni mauvaise ; elle est définie puis annoncée et les produits fabriqués lui sont tout simplement conformes ou non. La qualité "ISO" ne vise pas la performance maximale mais le respect intégral des performances contractuelles. Et lorsqu'en langage "ISO" on parle d'amélioration de la qualité, il s'agit essentiellement du développement de méthodes qui permettent d'éviter la fabrication de produits non conformes aux prescrits.

B. LA QUALITÉ DANS LES SYSTÈMES DE FORMATION

Cette démarche, qui se limite à atteindre les objectifs fixés sans notion d'excellence, ne peut s'attirer les faveurs du monde universitaire. De même, se borner à éviter la fabrication de produits non conformes ne peut être une vertu pédagogique ! Lorsqu'un enseignant se fixe des objectifs de formation, il est toujours implicite que ces objectifs sont définis *a minima* et que tout dépassement du seuil exigé est vécu comme une victoire.

L'ensemble de la démarche du monde industriel (définition du produit à atteindre, rédaction d'un dossier technique, mise en œuvre d'une méthode de production et de contrôle, respect des performances contractuelles) n'est toutefois pas à rejeter.

Pour évaluer la qualité dans les institutions de formation, les experts travaillant dans le cadre de l'expérience belge (KAUFMAN, 1995) se sont accordés sur l'importance de la concordance des objectifs poursuivis avec la réalité du terrain et se sont constitué un cadre de référence tenant compte, notamment, des indicateurs suivants : *les variables institutionnelles* (centrées sur l'Institution), *les variables contextuelles* (portant sur le profil des étudiants), *les variables "de*

¹ Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF).

² Fédération des Étudiants Francophones (FEF) , *Les modules capitalisables*, Bruxelles, 17 novembre 1997.

présage" (décrivant le contexte académique général), *les variables "de processus"* (contexte pédagogique)³ et *les variables "produits"* (centrées sur les diplômés). Voici quelques points généralement traités pour chaque variable :

1. Variables institutionnelles

- La définition des objectifs de l'organisme; clarté de ceux-ci;
- Les moyens dont dispose l'organisme et qu'il juge essentiels pour atteindre les objectifs poursuivis;
- Le tissu de relations externes établi par l'organisme;
- L'autonomie dont dispose l'organisme pour adapter son enseignement, tant sur le plan pédagogique que dans la conception des programmes;
- L'organigramme de l'institution, notamment en ce qui concerne les structures de participation existantes;
- La prise en charge de leurs études par les étudiants;
- Les contraintes administratives, pédagogiques, organisationnelles, financières pesant sur l'organisme ou ressenties comme telles par celui-ci;
- La perception de l'organisation interne de l'institution; clarté de celle-ci;
- L'efficacité des modes de communication au sein de l'organisme;
- La structure générale du programme d'études, ses principes de base; les liens existant entre ses diverses composantes;
- L'actualisation régulière du programme des études;
- Le mécanisme interne d'évaluation de l'organisme et du programme d'études; le suivi de cette évaluation;
- Les critères définis par l'organisme pour apprécier la réalisation de ses objectifs;
- Le rapport entre le système organisationnel en place et les espaces de liberté favorables aux initiatives;
- La proportion établie dans les programmes entre les cours obligatoires et les cours à option;
- La politique sociale développée par l'établissement.

2. Variables contextuelles

- Le mode de "recrutement" des étudiants;
- Le mécanisme d'évaluation à l'entrée permettant l'appréciation du niveau des étudiants;
- Le service d'aide à l'orientation des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur;
- La connaissance du profil des étudiants qui s'inscrivent dans l'organisme, leur origine géographique et les zones de "recrutement";
- La motivation des étudiants pour la filière d'études choisie;
- Les études antérieures qu'ils ont accomplies;
- La qualité de « premier choix » pour la filière choisie;
- Les remises à niveau des étudiants organisées avant le début de l'année académique et/ou au début de celle-ci ou en cours de route pour les aider à s'insérer dans l'enseignement supérieur.

3. Variables de présage

³ La prise en compte de ces facteurs pédagogiques va dans le sens des recommandations du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) celui-ci propose en effet que la qualité du processus d'évaluation des enseignements de première année ainsi que les moyens de remédiation offerts aux étudiants soient des éléments largement pris en considération lors de l'évaluation complète des établissements, CEF/avis n° 52/9 janvier 1998.

- La formation initiale des enseignants;
- Le recrutement des enseignants et la procédure suivie en vue de celui-ci;
- Le pourcentage de professeurs invités ou vacataires dans le corps enseignant (fonctions accessoires);
- La formation continue prévue pour l'enseignant au cours de sa carrière, tant sur le plan pédagogique que dans le domaine de sa discipline spécifique;
- Les objectifs et les attentes des enseignants par rapport à l'organisme et aux étudiants;
- Les contacts organisés ou non entre professeurs et étudiants;
- L'évaluation des enseignants par les étudiants à travers leur enseignement (cours et séances d'applications);
- Les mesures concrètes qui sont prises par les responsables de l'institution dans le cas où un enseignant est apprécié, de manière plutôt négative par les étudiants;
- Les programmes d'échanges entre des professeurs de l'organisme évalué et des professeurs d'autres institutions, en Belgique et/ou à l'étranger;
- Les programmes de collaboration avec des partenaires de la profession pour améliorer l'insertion des diplômés dans la vie active;
- Les activités de recherche effectuées dans l'organisme et le personnel qui y est affecté;
- Le souci d'adaptation dans l'institution - tant dans le chef de l'enseignant que de l'étudiant - et les moyens mis en œuvre;
- Les études prospectives dans l'institution sur les formations y compris dans leurs aspects intercatégoriels.

4. Variables de processus

- Les moyens développés pour que l'enseignement dispensé favorise l'apprentissage de l'autonomie, de la créativité, de la communication, ...;
- Les initiatives prises par l'organisme pour favoriser l'insertion des nouveaux étudiants;
- Les initiatives prises pour lutter contre l'échec;
- Les initiatives destinées à favoriser un enseignement modulaire, par unités capitalisables;
- Les réflexions menées sur la réussite et l'échec;
- Les remédiations mises en place pour aider les étudiants en difficulté, particulièrement au terme des épreuves de janvier;
- Le service de réorientation pour les étudiants en difficulté;
- L'importance accordée aux stages par l'institution;
- L'initiative laissée aux étudiants pour la recherche des stages;
- L'initiative laissée aux étudiants pour la détermination des travaux de fin d'études;
- L'ouverture de l'organisme sur l'environnement local et économique;
- Les échanges d'étudiants dans le cadre de programmes européens;
- La participation aux jurys d'examens de membres extérieurs à l'organisme.

5. Variables produits

- Le *feedback* du monde professionnel qui engage les diplômés; l'intérêt et le suivi qui lui sont portés;
- La connaissance du monde professionnel;
- La prise en compte par le programme des exigences professionnelles; la relation établie entre les objectifs du programme et la pratique de la profession concernée;
- L'adéquation entre l'emploi décroché et le diplôme obtenu, le niveau de qualification ou le type de qualification;
- Le suivi de l'institution pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés;
- La politique de formation continue développée par l'organisme en faveur de ses diplômés;
- L'intérêt porté par les diplômés à l'obtention de diplômes complémentaires accessibles.

C. LA QUALITE DE LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

1. Vers des indicateurs basés sur la qualité de l'apprentissage

Selon NIGHTINGALE et O'NEIL (1994), les indicateurs habituellement utilisés sont, en définitive, trop éloignés des objectifs fondamentaux de l'université. En effet, le but premier d'une formation universitaire n'est pas de « faire réussir », de « diplômer » ou « d'éviter les abandons ». Prenons un exemple caricatural : si l'évaluation des étudiants se réalise, dans une faculté, par des examens de restitution de pure mémoire, une politique de la qualité, en cherchant à éliminer toutes les erreurs du système, pourrait avoir pour objectif de décourager l'apprentissage en profondeur ! ... Une démarche qualité exige donc d'abord une réflexion en profondeur et un débat sur les objectifs fondamentaux d'une formation universitaire. Le but du présent ouvrage est de fournir des matériaux à cette réflexion en profondeur.

Dans ce sens, NIGHTINGALE et O'NEIL (1994) suggèrent de se baser plus explicitement sur les critères d'un **apprentissage** universitaire de qualité, c'est-à-dire qui développera chez l'étudiant les capacités :

- de retenir de manière durable un ensemble de savoirs,
- d'appréhender des savoirs de manière autonome,
- d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et de nouveaux savoirs,
- de se créer son propre savoir,
- d'appliquer ce savoir dans la résolution de problèmes,
- de communiquer ce savoir à d'autres.
- de vouloir apprendre de nouveaux savoirs tout au long de sa vie.

2. Des indicateurs de la qualité de l'enseignement

Pour NIGHTINGALE et O'NEIL (1994) un **enseignement** universitaire de qualité :

1. favorise le développement, chez l'étudiant, de qualités lui permettant un apprentissage en profondeur et promeut l'indépendance et l'autonomie, par exemple en multipliant notamment les situations d'apprentissage autonome (projets, travaux personnels, enquêtes personnelles, etc.);
2. vise aussi à ce que l'étudiant se construise une solide base de connaissances, développe un esprit critique par rapport aux disciplines enseignées et à leurs méthodes, à ce que l'étudiant ait une bonne estime de soi, le « goût du savoir », l'envie d'apprendre encore après ses études et maîtrise un certain nombre de compétences méthodologiques et de traitement de

- l'information telles l'expression écrite, la capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire, etc.
3. utilise l'expérience de l'étudiant comme une des ressources de l'apprentissage, notamment en faisant émerger les représentations naïves des concepts enseignés, en s'adaptant au niveau de connaissances des étudiants et en leur proposant des situations d'apprentissage issues de la vie quotidienne et/ou en relation avec leur future profession;
 4. vise à développer l'apprentissage actif et coopératif. L'apprentissage actif exige que l'étudiant exerce une activité mentale de haut niveau (compréhension en profondeur, réflexion, appropriation personnelle) durant les activités d'enseignement. L'apprentissage coopératif invite l'étudiant à développer ses compétences de relations sociales, par exemple via du tutorat, des discussions de groupe en séminaire, etc.
 5. vise à promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages, par exemple par la possibilité de négocier des parties de sa formation (contenu, parcours, modes d'évaluation) en fonction de son projet personnel;
 6. s'intéresse au développement global de l'étudiant, donc tout autant à ses attitudes (confiance en lui, capacité de prendre des risques...) et à ses valeurs qu'à son développement intellectuel;
 7. veille à diversifier les modes d'évaluation en privilégiant ceux qui sont en congruence avec les objectifs de l'enseignement et ceux qui encouragent un apprentissage en profondeur;
 8. met en place des dispositifs pour analyser et réguler la formation offerte notamment à l'aide des avis des étudiants et de collègues ;
 9. se réalise dans des conditions environnementales, physiques et sociales appropriées : accès aux bibliothèques et aux technologies de l'information, équipement des salles de cours en moyens didactiques, etc.

RAMSDEN (1991) a construit un questionnaire standardisé d'évaluation par les étudiants de la qualité d'un programme de cours sur la base d'une pareille réflexion de fond. Ce questionnaire est utilisé actuellement à grande échelle en Angleterre et en Australie.

D. COMMENT EVALUER LA QUALITE ?

1. L'auto-évaluation

Première étape de l'évaluation, l'auto-évaluation est un élément clé : elle fait de l'évalué le premier acteur et le partenaire critique du processus. Il est l'interlocuteur privilégié de l'évaluation externe. Cette démarche instaure une atmosphère de confiance vis-à-vis des experts externes. Cette auto-évaluation

- doit permettre de fournir une analyse autocritique complète de l'enseignement dans la discipline évaluée;
- est préparée par ceux qui sont les mieux placés pour juger des forces et des faiblesses ;
- indique le cadre général du département et de l'établissement, l'engagement affiché en faveur de la qualité ;
- permet aux experts externes d'identifier les domaines qui pourraient mériter un examen attentif.

2. L'évaluation externe⁴

La mission d'un groupe d'experts consiste à examiner les questions touchant à l'enseignement, les formations et les étudiants, **sur la base des informations fournies** par le département évalué et par le biais **d'entretiens lors de la visite** du site.

Ils doivent notamment s'assurer que les objectifs minima attendus pour l'étudiant sont atteints dans tous les aspects mesurés.

Ils sont entre autres invités à

- prendre en compte les avis des étudiants ;
- examiner les relations entre le département et l'établissement et envisager les liens entre l'enseignement et la recherche ;
- formuler des recommandations pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Le groupe d'experts doit également formuler un avis sur les questions suivantes

- les objectifs de formation sont-ils clairement formulés ?
- comment se traduisent-ils au niveau du programme d'études ?
- l'évaluation des étudiants et les examens reflètent-ils le contenu des programmes et des cours ?
- un diplômé a-t-il vraiment acquis les connaissances, compétences et aptitudes prévues ?

Les experts peuvent rencontrer des étudiants et estiment souvent que les entretiens avec ceux-ci constituent l'une des parties les plus riches de leur visite.

La visite des laboratoires, des bibliothèques, des salles de cours permet également de situer le niveau général de l'équipement et les carences en la matière.

Enfin, la rencontre avec les enseignants s'avère souvent fructueuse en ce qu'elle permet d'apaiser leurs inquiétudes à l'égard de l'évaluation.

E. POURQUOI CE PRURIT ACTUEL DE L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ ?

L'origine de cette épidémie actuelle de l'évaluation de la qualité est sans doute à rechercher d'abord dans l'évolution de la conception même de l'université. Dans les années 60-70, l'université apparaît comme un instrument déterminant d'une plus grande justice sociale (NEAVE, 1996). La mobilité sociale passant désormais par le diplôme, l'université doit ouvrir largement ses portes pour permettre au pays d'utiliser son « fonds d'aptitude » davantage qu'au temps de la seule formation des élites. La crise de 1968 en particulier met en scène l'université comme moteur d'une réforme radicale de la société. Dans une conception souvent hostile à l'industrie et au « profit » privé, ceux qui se trouvent sur les barricades défendent l'idée d'une université fièrement indépendante des milieux économiques et industriels. La « liberté académique » est la valeur suprême. En forçant quelque peu le trait, l'image générale de ces années glorieuses est celle d'une université investissant largement dans la formation de sa jeunesse, conformément à ses objectifs de démocratie sociale.

⁴ Les remarques ci-après sont extraites du rapport européen sur les premières évaluations "qualité" dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, (KAUFMAN, 1996).

Dans les années '80, la sacro-sainte « rigueur budgétaire » impose progressivement un autre modèle de l'université. D'abord, compte tenu des difficultés de plus en plus importantes des finances publiques, elle est invitée à réaliser un volte face complet en se rapprochant des milieux industriels : on exige que l'université participe activement au **développement de la compétitivité** du pays.⁵ Le livre blanc publié en 1988 sur les universités australiennes est très clair à ce sujet. L'objectif est de former une main d'œuvre dynamique et compétente. Des priorités nationales sont même définies : les sciences de l'ingénierie, les sciences et la technologie, le commerce et le management (NIGHTINGALE et O'NEIL, 1994).

Par ailleurs, l'Etat n'est plus un moteur généreux de transformation sociale, ouvrant « ses carrières au talent » : il est devenu avant tout un « Etat évaluatif » (NEAVE, 1996). Bénéficiaire d'un financement public revient en quelque sorte à accepter une aide publique donc à s'engager à rendre compte de son utilisation. Issues du secteur privé, des techniques d'évaluation de la qualité sont introduites dans l'université d'abord dans les pays anglo-saxons, les premiers à avoir dérégulé les services publics. Petit à petit, pratiquement tous les gouvernements se dotent de systèmes de contrôle de l'utilisation des deniers publics par l'Université. Pour certains (ZINK et SCHMIDT, 1995), l'université peut d'ailleurs s'inspirer directement des démarches de qualité mises en œuvre dans les entreprises. Même les critères pourraient être importés tels quels : satisfaction du client, réduction des erreurs à zéro, etc.

Un deuxième facteur qui a probablement favorisé ce prurit d'évaluation de la qualité réside dans la **désacralisation** qu'a connue l'université ces 25 dernières années. Elle n'est plus une vénérable institution culturelle qui, par ses hauts objectifs universels de création de savoir, transcende le temps et l'espace. Des doutes s'expriment de plus en plus souvent quant à sa capacité à agir conformément à ce que la société attend d'elle. NEAVE (1996) parle d'une conception « *utilitaire et carrément pessimiste de l'université* ».

Si l'Etat veut contrôler plus, c'est en définitive pour intervenir moins. En mettant en place une régulation via les mécanismes classiques du marché capitaliste, les gouvernements favorisent tout à la fois l'autonomie des institutions et une évaluation externe de leur qualité. Pour SEGERS et DOCHY (1996), cette nouvelle conception de l'université est censée aboutir à une augmentation de la qualité des services rendus (recherche et enseignement) en différenciant les institutions universitaires et en les plaçant dans une situation de compétition à l'intérieur d'un marché de l'enseignement supérieur « dérégulé ».

L'**internationalisation** est un troisième facteur qui a contribué, sinon à la création, du moins à l'extension rapide de cette manie évaluatrice. Les modèles de l'enseignement supérieur ont été exportés de pays à pays. La mondialisation n'est pas qu'économique. Une idée tacitement admise circule dans les textes prônant l'évaluation de la qualité : il existe des solutions internationales aux problèmes que rencontrent les universités d'un pays donné. Ainsi, les Pays-Bas ont largement imité les procédures en cours aux Etats-Unis.

Enfin, la **massification** qu'avait permise le modèle des années '60 n'est pas étrangère à cette angoisse de la qualité. Le recrutement des étudiants et des enseignants s'est fait plus large tant du point de vue de l'origine sociale, de l'âge, des intérêts que de celui des talents. L'enseignement doit s'adapter à cette nouvelle diversité et de relever le défi. Plus prosaïquement, cette

⁵ Ce même mouvement peut être observé dans l'ensemble du système éducatif. Ainsi, l'irruption du terme de « compétence » dans les nouvelles directives officielles, terme qui provient d'ailleurs de la formation professionnelle, peut être analysée comme le signe d'une modification profonde amenant l'école à davantage se soucier de l'efficacité économique des élèves qu'elle diplôme.

massification accompagnée d'une prolifération des champs de recherche a considérablement augmenté les budgets alloués aux universités et donc le souci de contrôle de la part des pouvoirs subsidiaires.

Toutes ces raisons expliquent qu'une panoplie d'instruments de contrôle soient progressivement mis en place. Les universitaires s'en accommodent en invoquant des arguments qui manifestent leur impuissance : combien de fois n'a-t-on pas entendu cette phrase « puisqu'évaluation il faudra, dans un futur proche, autant s'y préparer avec ses propres forces » (KAUFMAN *et al.*, 1995).

F. L'EXEMPLE D'UNE ÉVALUATION NATIONALE : LES PAYS-BAS

En France, les universités sont libres de choisir les indicateurs qui régiront leur (auto-)évaluation. En Angleterre, un manuel beaucoup plus précis a été édité ; chaque indicateur y est défini et commenté. A titre d'exemple, les indicateurs suivants ont servi à l'auto-évaluation de huit facultés d'économie aux Pays-Bas. Ils sont extraits d'une étude de SEGERS et DOCHY (1996) portant sur les rapports d'auto-évaluation rédigés de manière descriptive, sans réelle analyse critique. Les auteurs de cette étude font remarquer que la validité des indicateurs n'est pas vérifiée. De plus, ceux-ci sont tantôt assez opérationnels, tantôt des thèmes à propos desquels une description qualitative est proposée.

1. Indicateurs liés aux étudiants

- Pourcentage de réussite en fin de première année,
- pourcentage et obtention d'un diplôme de chaque cycle,
- pourcentage d'abandon en cours d'année,
- pourcentage de réorientation,
- ratio durée normale des études/durée effective,
- taux d'emplois obtenus après x années, dans le domaine professionnel.

2. Indicateurs liés aux enseignants

- Qualifications pédagogiques,
- politique de recrutement,
- nombre d'heures d'enseignement.

3. Indicateurs liés aux programmes de cours

- Clarté dans la description des objectifs du programme,
- pertinence de ces objectifs par rapport à la vie professionnelle,
- taille des groupes d'étudiants,
- congruence entre méthodes d'enseignement et d'évaluation,
- place accordée à l'innovation pédagogique (temps et moyens),
- degré de choix dans le curriculum,
- possibilité de formation continue, à mi-temps, etc.

4. Indicateurs liés à l'institution

- Structure de décision,
- système de contrôle de la qualité

G. LES CRITIQUES SUR L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ

Certains n'hésitent pas à considérer cette manie de tout mesurer au présent, ce recours à la technicité du court terme comme un refuge face aux incertitudes du futur et au manque de projets de nos sociétés en crise.

« Lorsque nous n'avons pas une vision de l'avenir, le présent nous semble toujours particulièrement chaotique, non maîtrisé et non maîtrisable. Alors, tout naturellement, nous cherchons à le maîtriser. La technicité est nécessaire . Mais ce n'est pas une attitude audacieuse. Il n'y a là aucune aventure ». (NEAVE, 1996, p. 25). En effet, si tout le monde peut s'accorder à vouloir être plus efficace, le problème majeur est que personne n'a encore répondu à la question : « efficace, pour faire quoi ? »

1. Des critères venus d'ailleurs

Sans doute l'université était-elle dans le passé trop éloignée et peu à l'écoute des valeurs et du fonctionnement du monde industriel. Mais peut-être commet-on une autre erreur en voulant la confondre avec ce monde, en lui appliquant ses méthodes de gestion. Dans les documents nationaux de politique d'évaluation de la qualité, il est clair que le langage dominant est celui du « management » axé sur « l'efficacité », « l'efficience », le contrôle, la prédictibilité. En particulier, le langage de la « qualité totale » provient directement du monde industriel et BENSIMON (1995) a bien montré comment, aux Etats-Unis, les grandes compagnies ont favorisé l'adoption par les universités de ce langage et des pratiques qui y sont associées, notamment en lançant des programmes de partenariat sur ce thème. En définitive, si la qualité vise à satisfaire le client, l'analyse de BENSIMON aboutit à la conclusion que le client ultime, derrière l'étudiant, est bien l'entreprise. Elle rappelle ainsi combien la définition de la qualité n'est pas neutre et relève au contraire d'intérêts particuliers, de valeurs et de croyances à propos de ce qui est perçu comme « le bien commun » à développer, à un moment donné, dans une société donnée.

On peut s'interroger sur la pertinence d'un tel type de langage dans le domaine de la formation universitaire en particulier. L'enseignement est-il un processus entièrement planifiable, mesurable, dans lequel on pourrait établir un lien direct entre des « *input* » et des « *output* » ? CREBBIN (1997) a bien montré l'abîme qui sépare le discours managérial des autorités publiques sur la qualité et ceux d'enseignants pourtant réputés « excellents » dans leur faculté. Ces derniers insistent sur le caractère multidimensionnel du processus d'enseignement, sur son caractère indéterminé (l'explication des résultats ne se réduit pas aux facteurs de la situation), imprévisible, incertain, provisoire et impersonnel. Il nous est tous arrivé par exemple, de constater qu'une activité d'enseignement qui avait parfaitement fonctionné avec un groupe d'étudiants semble « ne pas prendre » avec un autre, sans que l'on puisse en déterminer précisément les raisons.

2. Des effets pervers bien tangibles

Si les bénéfices réels de l'évaluation de la qualité restent flous, on en sait par contre un peu plus sur ses effets pervers. La démarche peut se révéler oppressive pour ceux qui la subissent. Ils développent alors des comportements et une culture de la conformité : le seul but est de montrer comment l'institution évaluée rencontre les critères d'évaluation ; parfois sans même se soucier de savoir s'ils lui sont pertinents. Les visites sont préparées avec angoisse : quelques fois, on

organise des répétitions. Selon TROW (1996), qui a une longue expérience de ces pratiques aux Etats-Unis, les rapports d'auto-évaluation ressemblent étrangement à ceux que les autorités d'un pays vaincu sont tenues de présenter aux forces d'occupation ! L'objectif n'est plus d'analyser sincèrement son mode de fonctionnement ou d'établir un état des lieux critique, mais de produire un document de relations publiques vis-à-vis des commanditaires de l'évaluation.

Surtout lorsque l'évaluation est liée au financement, les institutions ont tendance à ne faire état que de leurs forces, leurs succès et à taire leurs faiblesses, leurs échecs. Dans un tel système, la vérité n'est pas toujours payante. Pour TROW (1996), les procédures d'évaluation externe de la qualité liée au financement aboutissent dès lors à l'effet inverse de celui recherché : les problèmes réels sont négligés, voire niés.

3. La complexité des relations causales

En France, les établissements du secondaire sont évalués notamment en regard du taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat, épreuve nationale externe (THELOT, 1993)⁶. A l'Université, les facultés ou départements évalués sont aussi ceux qui ont procédé à l'évaluation de l'étudiant et qui ont décidé de son échec ou de sa réussite. Les critères du type « taux de réussite », « taux de diplômés », etc. dépendent donc trop directement de la faculté ou du département que l'on cherche à évaluer pour être d'authentiques indicateurs de la qualité.

La dépendance vis-à-vis de quantité d'autres variables les rend difficilement interprétables (SHARP, 1995 ; JONES et TAYLOR, 1990). Prenons le taux de passage d'une année à l'autre, de la deuxième candidature à la première licence, par exemple. Imaginons que ce taux augmente significativement depuis quelques années dans une faculté. Ce peut-être dû à une sélection préalable en première année plus drastique et/ou plus appropriée. Peut-être les étudiants des années antérieures se dirigeaient-ils davantage vers une première licence dans une autre université ? Les enseignants peuvent aussi avoir tout simplement baissé leur niveau d'exigence. Bref, cet indicateur ne peut être tenu comme un signe valide de l'amélioration de la qualité de l'enseignement en deuxième candidature. Autre exemple : le taux de grades en fin de deuxième cycle. De nouveau, une variation de cet indicateur est difficilement imputable à la seule qualité de l'enseignement : la variation peut être due à un groupe d'étudiants particulièrement exceptionnels, à une baisse des exigences, à une sélection plus précoce, etc. Troisième exemple : le taux de diplômés qui ont réussi à s'insérer professionnellement ne dépend évidemment pas que de la qualité de l'enseignement. Prenons l'exemple de l'expérience pilote belge qui portait notamment sur une formation d'ingénieurs industriels. Alors que la qualité de nos ingénieurs industriels est habituellement reconnue, y compris à l'étranger, leur taux d'insertion professionnelle semblait diminuer ces dernières années. L'évolution de cet indicateur laisse-t-elle présager une baisse de la qualité de l'enseignement ou n'est-elle pas plus facilement explicable par le déclin du tissu industriel wallon ?

Même si l'évaluation s'appuie, comme nous le suggérerons dans la suite, sur des critères liés directement à la qualité de l'apprentissage des étudiants, des problèmes d'interprétation subsistent. Ainsi, on sait que la qualité de l'apprentissage des étudiants dépend en partie du type d'évaluation organisée. Une évaluation par questions ouvertes, demandant à l'étudiant une production écrite personnelle d'une certaine ampleur favorise davantage une approche en profondeur des contenus du cours qu'un QCM simpliste à temps limité portant sur des faits. Or

⁶ Le taux brut d'obtention du bac n'est pas utilisé tel quel, mais on cherche à savoir quelle est la « valeur ajoutée » par l'établissement compte tenu du niveau de départ de ses élèves (parcours scolaires antérieurs et niveau socio-culturel des familles).

la massification, qui n'a pas été suivie d'une augmentation proportionnelle des moyens alloués aux universités, a rendu ce type d'évaluation ouverte très difficile à organiser avec de grands groupes. La qualité de l'enseignement n'est à nouveau pas la seule en cause.

4. Des indicateurs un peu étroits

En regard des nobles objectifs de l'enseignement supérieur, les indicateurs apparaissent souvent comme fort étroits. Si nos examens permettent de délivrer des diplômes et des grades, il ne faudrait pas entretenir l'illusion qu'ils mesurent parfaitement les effets d'une formation, voire d'une éducation universitaire. *« Notre impact sur nos étudiants ne sera jamais vraiment connu ; il émergera tout au long de leur vie et prendra des formes variées aux différentes étapes de leur carrière ... Bien plus, le plus important n'est sans doute pas mesurable. Une des fonctions majeures de la formation universitaire qui échappe sans doute à toute tentative de mesure réside dans notre capacité à élargir l'horizon de nos étudiants, à les encourager à aller plus loin que s'ils ne nous avaient pas rencontrés. L'université apprend aux étudiants à développer de nouvelles idées, les leurs, et pas seulement à manipuler celles des autres »* (TROW, 1996, 77).

Les effets les plus bénéfiques d'une formation universitaire sont en définitive peu mesurables, surtout sur le court terme et l'apport spécifique de tel ou tel enseignant devient vite impossible à déceler. Comment évaluer si des étudiants sont devenus plus adaptables, plus enclins à apprendre tout au long de leur vie, à participer en tant que citoyens à une société plus juste et plus humaine ? On voit vite qu'en regard de ces questions, des indicateurs du genre « taux de diplômés insérés » font pâle figure. Bien sûr, la démarche « qualité » interne, qui invite une institution ou un département à s'interroger sur ses forces et ses faiblesses, n'est pas ici remise en cause. L'expérience montre que des effets positifs sont aussi observés. La seule phase de constitution du rapport d'auto-évaluation est d'ailleurs souvent instructive indépendamment du rapport lui-même ou de son utilisation : l'institution ou le département prend du temps pour analyser son fonctionnement, pour y repérer des lacunes, pour suggérer des améliorations. Dans le même sens, le système d'experts externes a permis à de nombreux académiques de sortir de leur université et d'être confrontés à d'autres pratiques. Ils peuvent devenir des agents de dissémination d'innovations ... dans leur propre institution. Dans l'université évaluée, la démarche favorise aussi le dialogue entre départements.

H. LE DOCUMENT DU CONSEIL DES RECTEURS FRANCOPHONES (CReF)

En Communauté Française de Belgique, un groupe de travail a été instauré par le CReF. Il regroupe des représentants des neuf institutions universitaires de la Communauté Française de Belgique. Son rapport (BOUCHER *et al.*, 1997) stipule d'emblée que *« la qualité dans les universités est un argument de la reconnaissance de leurs rôles au sein de la société »* (p. 2). Il précise le contenu du rapport d'auto-évaluation :

« Le rapport d'auto-évaluation définit les objectifs de la formation étudiée, précise dans quelle mesure ils sont réalisés et, le cas échéant, expose les moyens de remédiation envisagés ou en voie d'élaboration (AACSB, 1993 ; VSNU, 1995). »

Dans son rapport d'auto-évaluation, chaque institution doit répondre au moins aux questions suivantes :

- « - *Quels sont les objectifs de la formation ? Sont-ils adéquats, complets, clairement formulés ? Sont-ils connus de tous les intéressés ? Existe-t-il un consensus interne quant à leur interprétation ?*
- *Les programmes et les services offerts par l'institution sont-ils conçus en fonction des objectifs précités ? Les reflètent-ils adéquatement ? Fonctionnent-ils correctement ? Quels sont les principaux problèmes rencontrés ? Comment envisage-t-on d'y remédier ?*
- *L'institution dispose-t-elle des ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise en œuvre des formations proposées ? Quelle est l'évolution prévisible de ces ressources par rapport aux besoins ?*
- *Dans quelle mesure les objectifs de la formation sont-ils atteints ? Quelle information permet d'en juger ? Comment cette information doit-elle être interprétée ? »*

Le caractère « ouvert » de ce document nous paraît refléter le souci non seulement de cohérence, mais aussi de liberté dans l'expression de la particularité de chaque institution, deux qualités que devrait avoir toute « démarche qualité » dans l'enseignement universitaire.

CONCLUSION

L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur est en marche. Dès janvier 1999, chaque institution universitaire francophone rédigera un rapport d'auto-évaluation pour deux de ses sections au moins. Deux étapes cruciales sont à respecter : définir ses objectifs et évaluer les moyens mis en œuvre pour les atteindre.

La première peut être révélatrice des réels instigateurs des formations proposées. S'agit-il du monde scientifique ? du monde économique ? Les objectifs ont-ils fait l'objet d'un débat public ? Autant de questions centrales.

Au cours de ce chapitre, différents effets pervers ont été soulignés. Ils sont notamment liés à la combinaison évaluative adoptée. Une évaluation interne portant sur des critères internes ou une évaluation externe utilisant les critères internes de l'institution ne peuvent que susciter la suspicion. Par contre, la formule suggérée par le CReF - utiliser une (auto-)évaluation interne en se servant de critères externes - profite tout d'abord à l'institution en ce qu'elle pousse ses membres à une auto-critique tant négative que positive et à l'échange avec tous ses partenaires.

L'évaluation externe par les experts gagnerait à être complétée par l'avis d'anciens étudiants déjà insérés dans le circuit professionnel. Ces derniers nuanceraient sans doute l'impact que les institutions projettent sur leurs formations. Ainsi, de jeunes diplômés depuis un voire deux ans renseigneraient sur le niveau d'adaptabilité à court terme que la formation leur a permis. De même, des diplômés depuis cinq ans souligneraient sans doute les apports « à long terme » de leur formation universitaire. Enfin, après dix ans, des professionnels pourraient dénoncer les carences et souligner les forces de cette formation.

Le maître mot en qualité est « cohérence » ; en pédagogie universitaire, il se doit d'être « excellence ».