

Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université

***Nicole Rege Colet
FormEv, Université de Genève***

Résumé

Cet article propose une vue d'ensemble des enjeux de l'évaluation de la qualité de l'enseignement à l'université. Il commence par décrire la terminologie en usage en distinguant entre les processus et leurs niveaux d'actions. Il discute ensuite les grandes orientations et les principes qui président à l'évaluation formative en prenant pour exemple la politique et les procédures développées à l'Université de Genève. Il questionne ensuite la notion de qualité et présente un modèle systémique pour analyser la qualité de l'enseignement. En conclusion, il discute le rôle et la place de l'évaluation dans le pilotage institutionnel et les mesures d'accompagnement nécessaires pour ancrer les pratiques d'évaluation dans la stratégie globale d'une institution.

Abstract

This article outlines the main issues regarding evaluation of teaching effectiveness in higher education institutions. It starts by examining the terminology in use regarding evaluation and by making a distinction between the processes at work and the various categories of action. It then discusses the main trends and the standard framework for formative evaluation illustrating this with the policy and procedures of the University of Geneva. It addresses the issue of quality itself and presents a systemic model for analysing quality of teaching and learning. Finally, it reviews the role and place of evaluation in institutional management and various measures that are taken in order to support evaluation policy and faculty development.

Introduction

Au cours des années '90, les universités ont ressenti le besoin de pouvoir documenter la qualité de leurs prestations d'enseignement et de recherche. Les politiques d'évaluation de l'enseignement ont progressivement pris forme et sont devenues des priorités pour la plupart des universités européennes. La mise en œuvre de ces politiques s'est traduite par un florilège de procédures et de méthodes, toutes engagées à mesurer de manière systématique et valide la qualité des prestations d'enseignement, les performances académiques dans le domaine de la recherche ou de l'enseignement ou encore la valeur des formations. La pression à évaluer se fait de plus en plus sentir et plusieurs acteurs sociaux réclament que les universités puissent rendre compte de l'efficacité ou de l'efficience de leur offre de formation (ENQA, 2003).

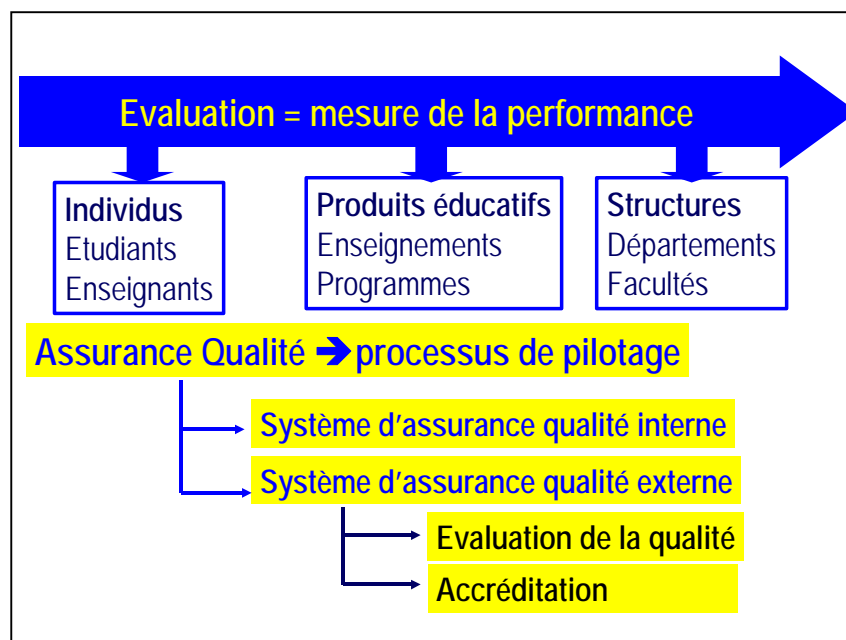
Or, en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement, plusieurs tendances se côtoient. D'un côté, il y a les approches normatives qui fixent des critères à atteindre et mesurent la conformité par rapport aux critères. De l'autre côté, se trouvent les approches dites formatives qui utilisent l'évaluation à des fins d'amélioration et mettent en place des méthodes qui permettent de documenter la qualité de l'enseignement, d'analyser les forces et faiblesses dans le but de procéder à des réajustements.

Cet article propose de revenir sur les grandes tendances, les principes ainsi que le cadre de travail qui fondent l'évaluation de la qualité de l'enseignement. Après avoir procédé à une clarification terminologique autour des notions d'évaluation et d'assurance qualité, nous présenterons les différents objectifs de l'évaluation en nous focalisant plus particulièrement sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants qui est bien développée au sein de l'Université de Genève.

Mais une présentation centrée sur les cadres de travail et les méthodologies risque d'éluider le problème de la définition de la qualité de l'enseignement. Il n'est pas rare, en effet, de constater que les procédures d'évaluation se mettent en place sans qu'une réflexion ait pu être menée sur ce qu'est la qualité dans l'enseignement et la formation universitaire. La qualité n'est pas, dans ce cas, une réalité immédiatement saisissable pour laquelle il suffirait de construire un bon dispositif pour en mesurer toutes les composantes. La qualité de l'enseignement est une notion à construire et requiert une modélisation en amont de toute méthodologie. L'exposé s'arrêtera donc sur le problème de la conceptualisation de la qualité de l'enseignement et discutera du modèle élaboré en Suisse romande par les universités du Triangle Azur. Finalement, l'analyse du modèle permettra de discuter du rôle de l'évaluation dans la régulation de l'enseignement et dans le pilotage institutionnel.

Une cartographie terminologique

Le vocabulaire qui a cours autour de l'évaluation est à la fois complexe et polysémique. Nous empruntons donc à Van Damme (2003) les définitions qui distinguent entre les processus et les procédures ainsi que les différents niveaux d'action. Ces clarifications permettent d'organiser les notions en une hiérarchie que nous représentons dans le schéma suivant:



Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'évaluation est un terme générique qui désigne toutes les procédures de mesure de performance. Les mesures se déploient sur trois niveaux:

- Le premier, le niveau des individus, consiste à évaluer les prestations des étudiants (évaluation des apprentissages) ou les prestations pédagogiques des enseignants (évaluation de l'enseignant);
- Le deuxième niveau s'intéresse aux «productions» éducatives que sont les enseignements ou les programmes dispensés par un centre de formation. Dans ce cas, la mesure porte sur la qualité d'un enseignement ou d'un programme;
- Finalement, le troisième niveau porte sur les structures institutionnelles et examine les activités d'enseignement et de recherche des départements, des sections, des facultés ou encore des universités dans leur globalité. Le niveau de découpage institutionnel varie de cas en cas.

Le terme d'*assurance qualité*, comme l'explique Van Damme (2003), se réfère aux processus qui ont pour objectifs d'évaluer, de suivre, de piloter, de maintenir et/ou d'améliorer la qualité des programmes de formation et des institutions de l'enseignement supérieur. Il s'agit, en d'autres mots, de veiller et de renforcer la qualité de l'enseignement et les processus d'assurance qualité ont une fonction de régulation. C'est pourquoi, l'assurance qualité est au service du pilotage institutionnel. Elle procède d'un moyen que les institutions se donnent pour assurer des prestations de qualité et pour orienter leurs stratégies et décisions.

Il est d'usage, ensuite, de distinguer entre les systèmes internes et externes. Le *système d'assurance qualité interne* désigne les procédures et pratiques internes à une institution pour documenter et améliorer la qualité de ses processus. L'organisation et la conduite de ces pratiques sont, le plus souvent, confiées à des services compétents internes aux universités. Le *système d'assurance qualité externe*, en revanche, correspond aux procédures extra- ou supra-institutionnelles qui visent à maintenir et améliorer la qualité des programmes et institutions de formation universitaire. Ces pratiques relèvent d'organes nationaux parfois indépendants au bénéfice d'une autorisation. Les procédures d'assurance qualité externe développent deux

approches. La première, l'*évaluation de la qualité*, s'efforce de mesurer et de juger de la qualité d'un programme ou d'une institution. La procédure combine souvent une phase d'auto-évaluation suivie d'une évaluation externe conduite par un groupe d'experts externes indépendants. La seconde approche, l'*accréditation*, est une forme particulière d'assurance qualité qui consiste à certifier, selon une procédure formelle, qu'un programme ou une institution répond à des critères pré-établis. L'accréditation suit une logique binaire (octroi ou non de l'accréditation), voire tertiaire (accréditation oui, non, partiellement accordée). Elle est basée sur des critères et standards reconnus et, finalement, elle est de durée limitée.

Dans la suite de notre exposé, nous allons nous concentrer plus particulièrement sur le deuxième niveau, celui de l'évaluation des productions éducatives avec des questions relatives à la qualité des enseignements et des programmes. Ce choix nous amène tout naturellement du côté du système d'assurance qualité interne où nous allons nous intéresser aux mécanismes que les universités mettent en place pour conduire et réguler leurs enseignements.

Deux approches de l'évaluation

Comme indiqué en introduction, l'évaluation de la qualité de l'enseignement peut se situer entre deux approches qui opposent les approches normatives aux approches formatives (Bernard, 1992). Les approches normatives se fondent sur des critères et mesurent la performance des enseignants ou l'adéquation des enseignements, des programmes ou des institutions à l'aune de ces critères. Les mécanismes de type normatifs sont utilisés pour la promotion ou le développement professionnel des enseignants lors des nominations ou les renouvellements de mandats. Ils s'appliquent pour prendre des décisions, par exemple, quant au maintien ou non d'un cours ou d'un programme ou pour concéder à une institution de formation le droit de dispenser des formations. Ainsi, l'approche normative est de mise pour l'accréditation.

A cela s'opposent les approches dites formatives qui utilisent l'évaluation à des fins d'amélioration. L'approche formative appelle des méthodes qui permettent de documenter la qualité de l'enseignement, d'en analyser les forces et faiblesses dans le but de procéder à des réajustements. Elle a pour fonction de fournir un feed-back circonstancié aux enseignants et de leur permettre de réguler leur pratique enseignante (Centra, 1993). L'évaluation formative sert à la fois l'enseignant et l'institution. Elle permet de valoriser les activités d'enseignement dans un environnement qui accorde plus d'importance aux activités de recherche et de faire valoir comment une institution gère la qualité de son enseignement (Wright, 1995).

Entre ces deux tendances, un nombre considérable de pratiques se déploient, chacune se rapportant à des normes ou à des valeurs différentes sur ce qui fonde la qualité d'un enseignement et comment elle se mesure. L'approche formative est souvent plébiscitée en raison de ses perspectives de développement. Or, à tout moment, un risque existe, celui de confondre l'évaluation formative avec les procédures administratives et d'utiliser des données recueillies dans une perspective formative pour des fins administratives (Bernard, 1992).

Les objets de l'évaluation de la qualité de l'enseignement sont de niveaux différents et pour chaque niveau les fonctions diffèrent:

- Premièrement, l'évaluation des enseignements ou des cours cherche à mesurer la qualité de l'enseignement. Dans le cas particulier de l'évaluation de l'enseignement

auprès des étudiants, la démarche vise à documenter le degré de satisfaction des étudiants à l'égard d'une situation d'enseignement et d'apprentissage;

- Deuxièmement, l'évaluation des programmes s'oriente vers la mesure de la cohérence et de la pertinence de la formation. Ainsi, elle peut s'intéresser à la cohérence de la construction pédagogique (Biggs, 2002), à la manière dont le programme satisfait les besoins de formation exprimés par différents acteurs ou encore à l'efficacité ou l'efficience du programme par rapport aux résultats observés;
- Troisièmement, l'évaluation des formations porte sur l'impact d'une formation en termes d'employabilité, par exemple, ou de développement et de transfert de compétences;
- Finalement, l'évaluation des projets pédagogiques innovant cherche à mettre en évidence la valeur ajoutée apportée par une innovation pédagogique.

Les principes clés

Quelle que soit la perspective adoptée, l'évaluation de l'enseignement doit être ancrée dans la vie institutionnelle à travers une politique en matière d'évaluation. En effet, les universités doivent préciser leurs intentions et l'approche plébiscitée et inscrire l'évaluation dans leur programme de politique générale. Sur un plan plus opérationnel, il faut formellement distinguer entre les évaluations à caractère formatif et les procédures administratives. Il convient d'expliquer la place de l'évaluation dans la gestion institutionnelle en précisant les normes et valeurs, voire aussi les critères retenus ainsi que les rôles des uns et des autres et en désignant les instances compétentes. Finalement, il faut indiquer les mesures d'accompagnement et les droits de recours en rapport avec l'évaluation.

L'Université de Genève, par exemple, développe sa politique de l'évaluation depuis la fin des années '90 (Rege Colet, 2002). La ligne adoptée consiste à demander à toutes les facultés, instituts et école de mettre en place des procédures d'évaluation systématique de leurs enseignements. Le rectorat n'émet pas de directives concernant la manière d'organiser l'évaluation mais confie aux facultés la responsabilité d'organiser et de conduire l'évaluation selon les modalités qu'elles jugent appropriées. L'Université a ainsi opté pour une organisation décentralisée qui laisse une grande marge de liberté aux facultés et elle a renoncé à un système centralisé et homogénéisé. En revanche, elle met à disposition des facultés un service d'appui à l'évaluation (Adeven - Aide au développement de l'évaluation de l'enseignement) qui est assuré par son service de soutien à l'enseignement (FormEv - Formation & Evaluation). Ce service propose des prestations pour la conception des questionnaires, le dépouillement et la mise en forme des résultats ainsi que pour l'interprétation et l'analyse des résultats.

Depuis 2003, le principe de l'évaluation de l'enseignement est inscrit dans la loi sur l'Université ce qui confère une certaine légitimité aux démarches d'assurance qualité et consolide les pratiques existantes.

L'évaluation de l'enseignement ou des programmes doit faire l'objet d'une procédure qui indique le plus clairement possible les objectifs de l'évaluation, les différentes étapes, le déroulement de la procédure et les responsabilités des différentes personnes intervenant dans l'évaluation. L'évaluation doit être pilotée par un groupe ou commission qui veille au bon déroulement des opérations et au respect des principes adoptés. Depuis l'introduction de

l'évaluation systématique des enseignements, plusieurs facultés ont constitué à cet effet des commissions d'évaluation.

La procédure préconisée à l'Université de Genève comprend 5 étapes: la définition du questionnaire, l'administration aux étudiants, la saisie des résultats, le feed-back aux étudiants, l'exploitation des résultats. Des précisions quant à ces 5 étapes sont données sur le site Internet consacré à l'évaluation <http://www.unige.ch/formev/adeven/>.

L'évaluation formative de l'enseignement repose sur le respect de quelques principes clés. Tout d'abord, l'évaluation doit être conduite de manière totalement transparente pour tous les acteurs concernés en particulier les enseignants et les étudiants. Ensuite, l'évaluation d'un enseignement doit être faite avec le consentement de l'enseignant ou des enseignants concernés. Il n'est pas question, par exemple, de procéder à une évaluation "sauvage" à l'insu de la personne concernée.

Les résultats de l'évaluation doivent être traités avec la plus stricte confidentialité. Les résultats concernent en premier lieu l'enseignant et les données recueillies à travers les questionnaires lui appartiennent. Charge à l'enseignant ensuite de les partager avec d'autres et de les diffuser selon des modalités qu'il jugera adéquates. A partir du moment où les résultats doivent être communiqués à une tierce personne, par exemple, un responsable de formation dans une perspective de "contrôle", l'évaluation ne se situe plus dans une approche formative mais s'apparente à une procédure administrative. Si, au contraire, l'enseignant intègre ses résultats d'évaluation dans son rapport d'activités ou dans un portfolio pédagogique, il exploite ses données pour valoriser son enseignement et reste dans une logique formative.

Reste encore à veiller à l'anonymat des réponses des étudiants. En effet, dans la mesure où les étudiants craignent que leur point de vue puisse influencer le jugement d'un enseignant au moment de l'évaluation de leurs apprentissages, il importe de garantir l'anonymat des réponses. Le respect de ce principe favorise l'expression d'appréciations plus honnêtes et nuancées.

L'Université de Genève a inscrit les principes de consentement, de confidentialité et d'anonymat dans sa politique générale de l'évaluation. Elle ajoute que les enseignants ont l'obligation de faire un retour aux étudiants des résultats de l'évaluation. Par ailleurs, elle recommande aux enseignants de valoriser leurs enseignements en constituant un dossier pédagogique qui comprend, entre autres, une synthèse des résultats d'évaluation accompagnée d'une présentation des mesures pédagogiques prises suite à l'évaluation.

Pour un système qualité de l'enseignement: modèle développé par les universités du Triangle Azur

La définition d'un cadre de travail pour l'évaluation de l'enseignement qui annonce les principes clés et indique les méthodologies à suivre ne dispense pas les universités de préciser les normes et valeurs qu'elles associent à la notion de qualité et comment elles définissent la qualité de l'enseignement. En effet, la qualité n'est pas une propriété ontologique qu'il suffit de mesurer à l'aide d'une méthodologie appropriée. Bien au contraire, la qualité de l'enseignement ou de la formation universitaire est une notion qui se construit dans un espace social et institutionnel hautement complexe. Dès lors, la conceptualisation et la modélisation de la qualité de l'enseignement sont devenues des enjeux importants et des exercices auxquels

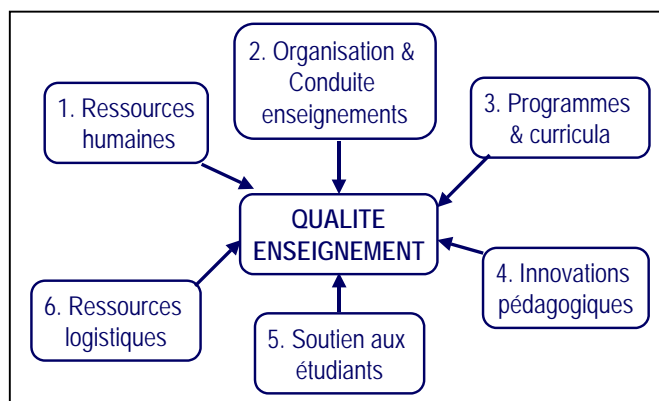
les universités sont invitées à se livrer (ENQA, 2003; Harvey, 2002; Knight & Trowler, 2001; Trowler, 1998).

Les universités romandes du Triangle Azur (regroupant les universités de Genève, Lausanne et Neuchâtel) se sont engagées dans un tel travail réflexif au moment de répondre au premier exercice d'évaluation externe proposé par l'agence nationale suisse, l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité (OAQ) (Rege Colet, 2004). Cette institution nationale et fédérale, créée en octobre 2001, a lancé la première démarche d'évaluation externe à l'échelle nationale des hautes écoles suisses au printemps 2003. L'exercice proposait un "examen sommaire" de la qualité avec une évaluation des mécanismes d'assurance qualité relatifs à l'enseignement et la recherche. L'évaluation externe s'intéressait ainsi aux systèmes d'assurance qualité interne des établissements et à la manière dont ces derniers participent au pilotage institutionnel. La méthode développée était des plus classiques avec, dans un premier temps, la préparation par chaque université d'un rapport d'auto-évaluation et, ensuite, la visite d'un groupe d'experts externes chargé de rédiger un rapport. L'OAQ a coordonné les différentes étapes pour chaque établissement et a reçu de la Confédération le mandat de dresser un bilan général et de faire une synthèse de l'ensemble des évaluations externes.

Les indications remises par l'OAQ pour préparer le rapport d'auto-évaluation étaient succinctes et, ce faisant, les universités avaient une grande marge de liberté pour présenter leur système d'assurance qualité. Les universités du Triangle Azur souscrivent à une perspective formative de l'évaluation dans l'optique de définir, documenter et analyser la qualité de leurs activités. Elles entendaient entreprendre la démarche de l'OAQ avec le même état d'esprit. Dès le départ, elles décidèrent de travailler ensemble et de construire un canevas commun pour leur rapport d'auto-évaluation. Plusieurs raisons ont motivé cette décision:

- Premièrement, il s'agissait de défendre les approches formatives de l'évaluation orientées vers les processus, leur organisation et leurs effets et de se démarquer des démarches normatives centrées sur les produits et les résultats;
- Deuxièmement, les trois universités ont saisi cette occasion pour réfléchir à la définition de leur système qualité. Comment décrire, analyser, mesurer la qualité de l'enseignement ou de la recherche?
- Troisièmement, la réflexion partagée sur la définition de la qualité de même que l'élaboration d'un canevas commun permettaient d'envisager une démarche comparative en utilisant les mêmes critères d'analyse et en ayant la même équipe d'experts externes.

Les travaux entrepris ensemble ont permis aux trois universités de formaliser leur cadre de travail et de se doter d'une définition construite de la qualité. Partant du principe que la qualité de l'enseignement et de la formation ne dépend pas d'un seul facteur, une approche systémique a été préférée. Le groupe de travail a identifié différentes composantes qui déterminent le système de l'enseignement et qui peuvent influencer à la fois la qualité de l'enseignement et des apprentissages.



Les composantes retenues comme ayant un impact décisif sur la qualité de l'enseignement sont:

- Les *ressources humaines* avec, entre autres, le recrutement des enseignants, leur formation pédagogique et leur développement professionnel;
- L'*organisation et la conduite des enseignements* comprenant la conception des enseignements, la transmission et l'évaluation des enseignements et des compétences acquises, etc.;
- Les *programmes et curricula*, leur développement, leur coordination, leur adéquation aux besoins et aux attentes (par rapport aux acquis préalables, aux besoins professionnels, aux adaptations aux contraintes extérieures, par exemple le processus de Bologne), etc.;
- Le soutien apporté aux *innovations pédagogiques* avec, par exemple, l'introduction des technologies de l'information et de la communication ou l'apprentissage par problèmes;
- Le *soutien aux étudiants*: le conseil et l'orientation, les ateliers de préparation aux études universitaires, le suivi individuel pour les travaux, l'encadrement, les procédures de sélection, etc.;
- Les *ressources logistiques*: les locaux, le matériel disponible et l'équipement (infrastructure et ordinateurs etc.), les bibliothèques et centres documentaires, les bourses et le soutien à la mobilité, etc.

Lors de la phase d'auto-évaluation, chaque composante et son effet sur la qualité ont ensuite été analysés. Les universités ont pu ensuite présenter les projets développés au cours des dernières années pour renforcer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et ainsi montrer les mesures d'accompagnement prévues dans une perspective de développement institutionnel et pédagogique. Cette démarche a permis d'adopter une attitude proactive à l'égard de l'évaluation et de témoigner de la responsabilité des universités à l'égard de l'évaluation. L'exercice montre, par ailleurs, la capacité d'une université à développer en son sein une logique d'organisation apprenante (Martin, 1999) pour se prendre en charge et de se doter d'outils pertinents de conduite et de régulation (Knight, 2001; Newton, 2002; Webb, 1999). L'exercice n'est pas toujours facile mais il contribue certainement à consolider la culture de l'évaluation et à ancrer le système d'assurance qualité interne de l'université.

Évaluation et régulation: mesures d'accompagnement à l'Université de Genève

La portée de l'évaluation et les projets concrets développés pour améliorer la qualité de l'enseignement se situent à deux niveaux avec, d'une part, les actions entreprises sur le plan institutionnel et, d'autre part, celles menées sur le plan individuel. Le suivi de l'évaluation de l'enseignement a pour effets institutionnels de:

- Gérer l'offre de formation universitaire en prenant des décisions par rapport aux programmes qui sont maintenus, reconduits, supprimés ou momentanément suspendus;
- Dans le même ordre d'idée, gérer les prestations d'enseignement ou de formation en décidant du maintien ou non des enseignements inscrits au programme de cours:
- Rendre compte de la qualité des programmes et des cours en documentant la satisfaction des bénéficiaires et en validant la qualité des contenus et des dispositifs pédagogiques auprès des pairs;
- Promouvoir l'excellence en matière d'enseignement, par exemple, en attribuant, dans certains cas, des prix d'excellence pour des enseignements de haut niveau;
- Gérer le personnel enseignant lors des nominations et renouvellements de mandats;
- Décider de l'affectation des ressources en fonction des résultats ou des objectifs poursuivis.

Ces résultats découlent autant d'une approche administrative que formative. Comme mentionné dans la troisième section, il peut même y avoir amalgame entre les deux. Le pilotage institutionnel des prestations d'enseignement et de formation peut certes se revendiquer d'une approche formative et proclamer que l'évaluation vise le développement pédagogique et soutient l'amélioration. Or, la gestion institutionnelle répond plus souvent à des impératifs d'efficacité et d'efficience qui nécessitent des outils de décision. L'évaluation prend alors une fonction instrumentale au service des procédures de prise de décision de l'institution.

L'impact de l'évaluation sur le plan individuel appartient, le plus souvent, à la sphère privée et s'inscrit davantage dans une perspective formative. L'évaluation de l'enseignement est utilisée pour analyser la pratique enseignante et développer des compétences d'enseignement en milieu universitaire. A défaut de pouvoir bénéficier d'une formation à l'enseignement universitaire, l'évaluation est au service du développement professionnel des chercheurs-enseignants (Eggins & McDonald, 2003; Kreber & Brook, 2001) et participe à la fois à la construction de l'identité professionnelle (Saroyan & Amundsen, 2004) et au paradigme de professionnalité de l'enseignant (Paquay & Wagner, 1996). De ce point de vue, les effets de l'évaluation sont multiples et permettent à l'enseignant de:

- Développer et consolider des compétences en matière d'enseignement universitaire;
- Valoriser à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution ses activités d'enseignement;
- Rendre compte de la qualité de son enseignement par des indicateurs tels que le degré de satisfaction, le taux de réussite;
- Informer sur la spécificité de l'enseignement universitaire.

Ce dernier point est particulièrement sensible dans le nouveau contexte de concurrence entre les universités et les hautes écoles spécialisées qui implique que chaque institution précise son profil de formation et ses spécificités. Les universités s'engagent, dès lors, à défendre un

enseignement par et pour la recherche et l'évaluation peut précisément montrer comment la recherche alimente l'enseignement et vice-versa.

Les projets d'ordre institutionnel ou individuel nécessitent des mesures d'accompagnement pour que le système d'assurance qualité puisse atteindre ses objectifs quant au développement institutionnel et professionnel de ses acteurs. En effet, les pratiques d'évaluation déploient tous leurs avantages quand le contexte qui les accueille soutient favorablement les démarches et tient compte des résultats. Le simple fait de mettre en place une ou plusieurs procédures d'évaluation ne suffit pas pour que le changement ait lieu et que l'on observe un développement durable et satisfaisant des prestations. La pratique de l'évaluation ne doit pas devenir une fin en soi. Elle doit s'inscrire dans une dynamique de gestion et de gouvernance institutionnelle. Dans le cadre de l'évaluation externe initiée par l'OAQ, l'Université de Genève vient de faire évaluer son système d'assurance qualité interne et de se voir reconnaître la qualité des prestations en matière d'évaluation. La fiabilité, la validité et la conformité aux standards internationaux des méthodologies proposées sont jugées très satisfaisantes. Reste à analyser les effets de ces pratiques d'évaluation et leur rôle dans la gestion institutionnelle avec, à la clé, le souci d'offrir des programmes et des enseignements de haut niveau.

Derrière la question de l'évaluation de la qualité de l'enseignement se tapit une question de fond qui est celle du rapport entre les activités de recherche et les activités d'enseignement. Comme le relève si bien Dejean (à paraître), dans les universités traditionnelles, la recherche domine largement l'enseignement et les carrières académiques sont souvent jugées et développées à l'aune de la recherche. La promotion de la qualité de l'enseignement exige ainsi un changement de perception dans la culture académique. Parmi les mesures que nous identifions, retenons la nécessité de:

- Reconnaître les compétences pédagogiques des chercheurs-enseignants au même titre que leurs compétences de recherche;
- Procéder à des nominations ou renouvellement de mandats également sur la base des compétences pédagogiques;
- Offrir la possibilité d'un développement professionnel dans le domaine de l'enseignement universitaire avec des ateliers de travail ou des programmes complets de formation;
- Offrir des prestations de soutien à l'enseignement sous forme de conseil individualisé ou collectif.

A cela s'ajoute que l'évaluation doit s'intégrer dans la stratégie globale de l'Université et le degré d'intégration et d'efficacité des mesures d'évaluation dépend de plusieurs facteurs dont:

- Le degré de formalisation de la politique et des procédures d'évaluation: Pourquoi évalue-t-on? A quelles fins? Quelles sont les normes et valeurs? Quelles sont les règles qui président à l'évaluation? Quels sont les droits et devoirs en matière d'évaluation des différents acteurs?
- La présence d'un mécanisme de contrôle et de correction quand les standards ne sont pas remplis: Que fait-on quand l'évaluation révèle des dysfonctionnements, des programmes ou des cours qui ne sont pas satisfaisants? Quels sont les moyens mis à disposition pour améliorer les prestations et corriger les problèmes?
- L'existence d'une procédure formelle de prise de décision suite aux résultats d'évaluation: Qui ou quelle instance est habilitée à prendre des décisions? Quelle est la

nature et l'étendue des décisions? Quels sont les droits de recours ou d'opposition à une décision? Comment les actions prioritaires sont-elles définies?

- La politique de communication: Qui diffuse quelles informations et sous quelle forme? Quel est le degré de publicité des résultats?

Finalement, en parallèle des mesures qui soutiennent le développement institutionnel et personnel ou celles qui ancrent l'évaluation dans la culture de l'institution, il est recommandé de procéder régulièrement à des évaluations externes des pratiques d'évaluation et du système d'assurance qualité interne afin d'en assurer le bon développement. Les mérites de telles démarches sont multiples et permettent de:

- Souligner les responsabilités de l'Université en matière d'évaluation et ses investissements envers la qualité de l'enseignement et de la recherche;
- Décrire les mécanismes mis en place et les outils ainsi que leur contribution à la qualité;
- Mettre en évidence l'utilisation et l'exploitation des résultats pour piloter le système;
- Dresser un bilan en vue d'améliorer les pratiques en matière d'évaluation;
- Se situer sur le plan international.

Conclusions

Le constat que nous pouvons faire, aujourd'hui, par rapport à l'évaluation de la qualité de l'enseignement dans les universités est mitigé. Certes, les pratiques d'évaluation se développent de manière spectaculaire depuis quelques années et nos universités suisses peuvent se vanter d'avoir pu systématiser l'évaluation de l'enseignement. Or, cette évaluation s'intéresse principalement aux enquêtes auprès des étudiants sur les enseignements qu'ils ont suivis et se focalise, ce faisant, sur l'évaluation des cours. L'évaluation de la cohérence, de la pertinence et de l'efficacité des programmes de formation est encore chose rare. Ces procédures limitées courent le risque de réduire la notion de qualité de l'enseignement et de la formation au degré de satisfaction des usagers sans s'interroger sur les effets d'une formation et l'acquisition de compétences transférables.

Un autre constat inquiétant concerne l'utilisation des résultats d'évaluations. Si le nombre d'enseignements faisant l'objet d'une évaluation auprès des étudiants est en augmentation croissante et peut, dans certains cas, atteindre près de 100% des enseignements, l'exploitation des résultats est encore timide. Sur le plan institutionnel, les résultats sont rarement pris en compte pour gérer l'offre de formation ou les enseignements, et encore moins le développement professionnel des enseignants. L'exploitation de l'évaluation reste encore largement une affaire privée fondée sur le bon vouloir des enseignants qui sont encouragés à prendre en considération le point de vue des étudiants pour organiser et conduire leur enseignement. Mais combien d'enseignants le font réellement? Lorsque la pratique de l'évaluation est imposée par l'institution, les enseignants se contentent de satisfaire à l'exigence et d'administrer un questionnaire et d'autant plus quand le contexte ne valorise pas les activités d'enseignement (Dejean, 2002). Heureusement, le tableau n'est pas aussi noir à l'Université de Genève car une enquête récente (Rege Colet & Durand, 2004) montre que 75% des enseignants ayant procédé à une évaluation tiennent compte des résultats pour réguler leur pratique enseignante. Si ces résultats sont prometteurs, il reste encore beaucoup à

faire sur le plan institutionnel pour reconnaître le domaine de l'enseignement et en promouvoir la qualité.

Mesurer la qualité de l'enseignement est un exercice difficile en raison de la complexité des objets soumis à évaluation. Comment mesurer l'impact ou les effets d'une formation? Comment mettre en évidence la valeur ajoutée pédagogique? Comment mesurer le lien entre enseignement et apprentissage. C'est pourquoi nous plaçons pour que les sciences sociales et humaines dont la spécificité consiste précisément à traiter du complexe soient davantage mises à contribution pour analyser et promouvoir les pratiques d'évaluation. Par ailleurs, l'Université se caractérise par son esprit critique et ses cadres d'analyse. Quelle puisse également prendre en compte l'analyse de ses pratiques, faire la preuve de sa capacité en tant qu'organisation apprenante, et prendre en charge de manière rigoureuse et scientifique les questions d'évaluation de la qualité de l'enseignement.

Références bibliographiques

Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval: Editions Etudes vivantes.

Biggs, J. B. (2002). *Aligning the curriculum to promote good learning: the idea and ideals of constructive alignment*. Paper presented at the Constructive Alignment in Action: Imaginative Curriculum Symposium, Centre Point Conference Centre, London.

Centra, J. (1993). *Reflexive Faculty Evaluation Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école*. Paris: Haut conseil pour l'évaluation de l'école.

Dejean, J. (à paraître). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française? In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds), *La pratique enseignante en mutation*. Bruxelles: De Boeck.

Eggins, H. & MacDonald, R. (Eds) (2003). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

ENQA (2003). Quality procedures in European Higher Education. An ENQA survey. *ENQA Occasional Papers*, 5. Helsinki.

Harvey, L. (2002). The End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 5-22.

Knight, P. (2002) A Systemic Approach to Professional Development: Learning as Practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.

Knight, P. & Trowler, P. R. (2001). *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.

Martin, E. (1999). *Changing Academic Work: Developing the Learning University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Newton, J. (2002). Views from Below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

Paquay, L. & Wagner, M. C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels? Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.

Rege Colet, N. (2002). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Phase de généralisation 1998-2001*. Rapport établi à la demande du Rectorat de l'Université de Genève. Genève, mars 2002.

Rege Colet, N. (2004). L'évaluation au service de la définition de la qualité. *Bulletin de l'académie suisse des sciences humaines et sociales*, 1, 38-39.

Rege Colet, N. & Durand, N. (2004). *Quel usage est fait de l'évaluation de l'enseignement auprès des étudiants?* Rapport établi par le secteur Formation & Evaluation de l'Université de Genève. Genève, juillet 2004.

Saroyan, A & Amundsen, C. (Eds) (2004). *Rethinking Teaching in Higher Education. From a Course Design Workshop to a Faculty Development Framework*. Sterling, VA: Stylus.

Trowler, P. (1998). *Academics responding to Change: New higher education frameworks and academic cultures*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Van Damme, D. (2003). *Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education. A conceptual framework and a proposal*. Paper for the UNESCO-CEPES project.

Webb, G. (1996). *Understanding Staff Development*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Wright, W. A. (Dir.) (1995). *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*. Bolton, MA: Anker Publishing.