

L'avis des étudiants, ça fait réfléchir

Charles Hadji

Professeur émérite
LSE, UPMF, Grenoble

À l'heure actuelle, on se préoccupe, en Europe, de la création d'un espace d'éducation cohérent. Il apparaît nécessaire d'harmoniser à la fois les diplômes délivrés et les procédures d'évaluation. À cette fin, on pourra juger indispensable de consulter les enseignantes et enseignants. Mais peut-on laisser à l'écart les étudiants? Car, d'une façon générale, on peut penser que si les étudiants prennent une part plus active à la construction de leur cursus, ils seront plus motivés. Une implication plus forte des étudiants ne passe-t-elle pas alors par leur participation à l'évaluation des enseignements dont ils bénéficient ou qu'ils subissent?

Cependant, la question de la participation des étudiants à l'évaluation des enseignements fait l'objet de controverses. L'évaluation des performances scolaires et universitaires, des établissements de « formation », et des personnels qui oeuvrent en leur sein, est assez largement considérée, aujourd'hui, comme une obligation, du double point de vue institutionnel (car l'institution ne peut se passer des informations nécessaires à sa propre régulation) et moral (car c'est un devoir de rendre compte aux citoyens, et en premier lieu aux usagers). Cependant, cette nécessaire évaluation des politiques éducatives fait encore l'objet d'un assez vif débat, qui concerne tant ses enjeux que ses objectifs privilégiés, ses objets spécifiques, les méthodes appropriées, et... ses acteurs légitimes! Comme le montre Lise Demailly (2001), les choix possibles sont divers, selon les réponses apportées à une pluralité de questions : « qui? quoi? comment? selon quels référents? quels indicateurs? quelle méthodologie? quelle participation des évalués? quelle publicité des résultats? » (Demailly 2001, p. 25). Le débat est, à la fois, professionnel et politique.

Dans ce débat, la question de l'évaluation des enseignements universitaires est particulièrement délicate, en ce qu'elle s'inscrit dans un contexte « peu ouvert jusqu'à présent à ce type d'évaluation » selon la formule de Danielle Potocki Malicet (*in* Demailly 2001, p. 95). La présente contribution a alors un double objet :

- 1) Présenter quelques observations de nature à éclairer ce débat;
- 2) Dégager quelques enseignements d'une enquête internationale conduite dans trois régions d'Europe et permettant aux étudiants, entre autres, de formuler des jugements (directs ou indirects) sur leurs études.

1. QUELQUES OBSERVATIONS SUR LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

1.1 Ne pas être victime du mythe de la qualité

Vouloir mettre en évidence la contribution d'une enquête internationale à une évaluation des enseignements ne signifie pas que l'on adhère de façon immédiate et naïve à ce qui serait une idéologie de la qualité. Car aujourd'hui, comme en témoigne, par exemple, le numéro 147 (2001-2) de la revue française *Éducation permanente*, « la qualité de la formation est en débat ». Tout d'abord, parce que le terme de qualité est particulièrement ambigu. Comme le fait observer Vial (2001), la première signification de ce terme est en relation avec une certaine idéologie

de la nature. La qualité dirait l'essentiel de l'être, ou son essence, dans une perspective substantialiste. Du fait qu'une qualité est perçue ici comme une dimension essentielle, on est tenté de concevoir la qualité elle-même comme une substance, présente ou non, au fond de chaque être. Dans ce cas, le mot (qualité) se prend « lui-même comme objet désigné, dans un cercle tautologique dont le sens reste obscur, magique » (Vial, 2001, p. 119). On court alors le risque de trancher de la qualité (dans un jugement de valeur), sans avoir rien dit de la qualité elle-même, et sans s'être interrogé sur les fondements de ce jugement.

Il ne faut donc pas oublier que si la qualité, selon un premier sens, se désigne dans un « geste » qui dit un état, en montrant quelque chose dans l'ordre de l'avoir, elle peut aussi, selon une seconde signification du mot, comme « manière d'être » non mesurable des choses, s'attribuer, dans un autre geste qui met en relief une dimension de l'existence et qui installe dans un travail sur le sens (Vial, 2001).

En parlant de « jugement de qualité », nous prendrons donc garde à ne pas être victimes d'une illusion essentialiste qui nous ferait croire que la qualité est une caractéristique substantielle de certaines études. Tout jugement de qualité est relatif : à une perspective, à un questionnement, à des attentes. C'est ce qui fait de l'évaluation une démarche difficile à mettre en œuvre.

1.2 Ne pas se méprendre sur la nature du travail évaluatif

La meilleure façon de déjouer le piège du mythe de la qualité est de se doter d'une conception claire du travail d'évaluation. Il faut bien comprendre (Hadji, 1989, 1992, 1997) que l'évaluation n'est ni véritablement une mesure ni une simple observation/analyse et qu'elle ne se réduit pas au contrôle.

Ni véritablement une mesure : comme l'ont établi Ardoino et Berger (1986), la mesure est une opération de description organisée de la réalité, qu'elle enserme dans une « chaîne quantitative ». Évaluer consiste à briser la continuité de cette chaîne, en introduisant des discontinuités de valeur. Évaluer n'est donc pas mesurer une réalité, mais dire dans quelle mesure celle-ci correspond (ou non) à des attentes. **Évaluer, c'est se prononcer sur l'acceptabilité d'une réalité, par référence à des attentes spécifiques.**

Cette dimension de jugement interdit alors à l'évaluation d'être une simple analyse de la réalité. L'évaluateur a certes besoin d'effectuer un travail d'observateur, mais c'est pour identifier, dans la réalité, des éléments qui fonctionneront comme des signes (indicateurs) attestant de la réalisation d'attentes en fonction desquelles auront pu être spécifiés des critères (marquant ce qu'on estime être légitimement en droit d'attendre de la réalité évaluée). Le premier problème, pour l'évaluateur, est donc de préciser les critères au nom desquels la réalité sera appréciée (par formulation d'un jugement de valeur) plutôt que simplement estimée (par « défaut de mesure » : Hadji, 1992). **Qu'est-on en droit d'attendre des études universitaires ? Voilà une question préalable à laquelle il faudrait répondre, sans tomber dans le cercle tautologique de la qualité, pour pouvoir évaluer l'enseignement universitaire.**

Enfin on peut entendre par « contrôle » une opération de vérification de la présence d'un « objet ». C'est pourquoi le contrôle se centre sur l'espace, dans une visée totalitaire (on est sûr du moment où le contrôle est achevé), alors que l'évaluation est indissociable d'un vécu, dans le cadre d'un processus toujours partiel et inachevé (Ardoino et Berger, 1986).

Dans ces conditions, n'est-il pas légitime d'interroger les étudiants sur leur vécu, mais alors sans jamais perdre de vue la relativité des jugements qui pourront être prononcés? Cette relativité se marque, d'une façon générale, comme nous venons de le rappeler, dans le choix des critères et la sélection des indicateurs, tâches d'autant plus difficiles à conduire de façon satisfaisante que bien des incertitudes pèsent encore sur ce que serait une démarche pertinente d'évaluation des enseignements.

1.3 Préciser les champs d'investigation d'une évaluation des enseignements

On peut observer, avec Dejean (2002, p. 9), que les travaux consacrés à l'évaluation de l'enseignement universitaire, en particulier québécois, portent bien davantage sur les actions réalisées par l'enseignant dans ses cours que sur les effets de l'enseignement ou la participation des étudiants au processus enseignement-apprentissage. Les pratiques concrètes d'évaluation, pour leur part, oscillent entre des évaluations externes, conduites, selon le cas, par des officiels, des structures plus ou moins indépendantes ou des experts, et qui tendent vers le contrôle de conformité; et des évaluations internes, qui tendent vers l'autoévaluation, à la scientificité a priori plus discutable.

Peut-on, dans ces conditions, apporter une réponse opératoire et fondée à la question de l'objet privilégié d'une «évaluation de l'enseignement à l'université», selon la formule de Dejean (2002, p. 5)? La qualité pédagogique des enseignements ne pouvant s'apprécier qu'à travers les apprentissages qu'ils rendent possibles chez les étudiants, et la dimension générale des contenus d'enseignement étant un des aspects du problème des pratiques d'enseignement, l'évaluation des enseignements devra couvrir au moins deux grands champs : ceux du *teaching* (organisation et réalisation des activités d'enseignement), et du *learning* (réception de l'enseignement par les étudiants dans leurs activités d'apprentissage). En d'autres termes : **comment, dans les universités, enseigne-t-on? Et comment y apprend-on?** (Dans quelles conditions? Avec quelles difficultés?)

Cette invitation à conduire des investigations dans les deux champs (articulés) du *teaching* et du *learning* est en cohérence avec l'idée, exprimée par Dejean (2002), que si la qualité de la formation des étudiants dépend de la prestation des enseignants, elle repose aussi sur l'activité des étudiants dans leur propre formation : «Une évaluation de l'enseignement qui ne serait centrée que sur la prestation des enseignants n'aurait pas grand sens, puisque la qualité finale dépend aussi de l'activité qu'ont déployée les étudiants» (Dejean, 2002, p. 74). Cependant, la reconnaissance de l'importance conjointe de ces deux champs ne doit pas faire oublier la nécessité d'observer aussi, autant que possible, les effets de ce processus (ce qui ajoute une troisième question, à vrai dire fondamentale pour une lecture évaluative de la réalité : **comment, dans les universités, réussit-on?**). Le champ des effets nous paraît être ainsi le troisième grand champ de toute évaluation conséquente des enseignements.

Si bien qu'il nous paraît possible de conclure que l'évaluation de l'enseignement universitaire ne peut pas ne pas s'intéresser à un triple objet : le *teaching*, le *learning* et les effets du processus *teaching-learning*.

1.4 Oser prendre en compte le point de vue des étudiants

Si donc «l'université, dans le cadre de ses responsabilités, se voit attribuer l'obligation de se faire une opinion à propos de la qualité de l'enseignement offert dans son institution» (Valois, 1999), on peut maintenant débattre du rôle et de la place des acteurs étudiants dans ce processus de construction d'une «opinion» évaluative à travers deux questions précises :

Première question : L'interrogation directe des étudiants n'est-elle pas trop fortement biaisée pour pouvoir être considérée comme une voie acceptable de production d'informations pour l'évaluation ?

Que pourrait-on donc reprocher à l'interrogation directe des étudiants ? Trois arguments peuvent être avancés :

Argument 1 : l'évaluateur va travailler avec des discours, non avec des faits

On peut faire observer, en regard de ce premier argument, que les propos des étudiants n'ont pas un statut différent de celui des propos de tous les autres acteurs. D'une façon générale, deux grandes voies s'offrent à l'évaluateur pour identifier et appréhender des « indicateurs » dans l'axe des lignes de « lecture » de la réalité à évaluer que définissent les « critères » (Hadji, 1992) : celle de l'observation directe (observation des pratiques, des enseignements) ; et celle de l'observation indirecte, c'est-à-dire de l'analyse de contenu des discours produits, par réalisation d'entretiens ou mise en œuvre de questionnaires. Or, les évaluateurs ne se sont jamais privés de la voie de « l'observation indirecte » : même pour « l'observation » des pratiques, on se contente souvent de pratiques déclarées !

Argument 2 : les critères des jugements exprimés par les étudiants risquent d'être flous

Mais les experts ne sont pas, pas plus que les acteurs, à l'abri de l'entrée en jeu de critères implicites. Et quand bien même les critères ont été explicités, ils font toujours l'objet d'une interprétation (Merle, 1996), que l'on soit expert en évaluation, ou simple étudiant.

Argument 3 : enfin, les étudiants sont dans une position de subjectivité qui les éloigne de la nécessaire impartialité du juge

Les étudiants sont certes en position de subjectivité, mais la subjectivité d'un « consommateur » pour parler comme Scriven, pour qui précisément l'évaluation doit être centrée sur le consommateur ; ou d'un « client », pour parler comme Stake, le théoricien de « l'évaluation répondante » ou « centrée sur le client » (De Ketele, 1986). L'argument de ces deux grands spécialistes de l'évaluation est simple : on ne peut pas se passer du point de vue des premiers intéressés, ceux qui bénéficient du service « éducatif » dont il s'agit d'apprécier l'intérêt. **Si donc une évaluation des enseignements ne peut se réduire à la seule prise en compte du point de vue des étudiants, elle ne peut pas cependant s'en passer et ignorer, comme par décret, ce point de vue.**

Deuxième question : L'interrogation des étudiants ne devrait-elle pas être confinée aux pratiques d'évaluation interne, dans le cadre, au mieux, d'une autoévaluation de l'établissement ?

Nous avons vu que les pratiques concrètes oscillaient entre évaluation externe et évaluation interne. Les évaluations faites par les étudiants n'auraient-elles pas leur place naturelle dans ce second cas de figure, ce qui d'emblée pourrait réduire leur portée et leur intérêt ?

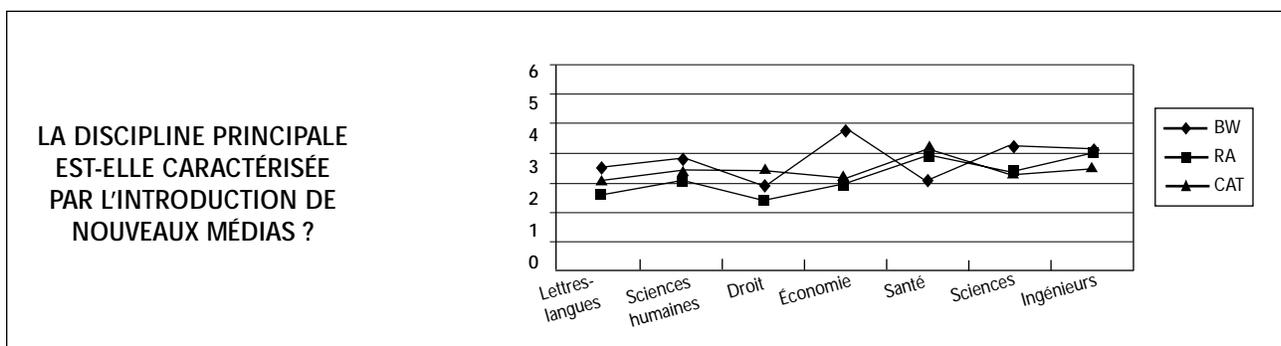
Les évaluations faites par les étudiants sont-elles condamnées à demeurer marginales ou locales ? Nous ne le pensons pas. Bien que la participation des étudiants à l'évaluation des enseignements soit une pratique encore peu développée (du moins en France), il nous semble que la recherche pilote effectuée par le Réseau Uni 21 de la FREREF dans trois régions européennes montre comment la prise en compte du regard que les étudiants portent sur leurs études, et cela d'autant plus qu'elle s'effectue dans un cadre international, peut devenir un élément important, sinon central, dans une évaluation conduite par un organisme extérieur, mais s'organisant pour donner la parole à ces acteurs privilégiés du processus de formation que sont les formés. Cette recherche, dont nous allons maintenant présenter brièvement quelques résultats, confirme en tout cas d'une façon indiscutable un propos de Dejean (2002, p. 25) : « Avoir l'avis des étudiants, ça fait réfléchir ! »

2. QUELQUES ENSEIGNEMENTS D'UNE ENQUÊTE PILOTE EUROPÉENNE

Dans le cadre de la FREREF (Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation), une enquête a été réalisée au printemps 2002 par trois équipes de chercheurs travaillant au sein d'un « réseau » commun. Conduite au moyen d'un questionnaire identique (comportant 62 questions et 425 items), elle toucha au total 4 037 étudiants de troisième année d'études universitaires, appartenant à 7 grands groupes différents de disciplines (984 étudiants en Bade-Wurtemberg; 1 823 en Catalogne; et 1 230 en Rhône-Alpes). (1) Sous l'intitulé « *Les étudiants face à leurs études* », elle interrogeait ces étudiants sur un certain nombre de thèmes, tels que les choix de formation et attentes, les comportements d'apprentissage, le temps consacré au travail, la vie d'étudiant, les expériences et problèmes dans les études, l'utilisation de l'ordinateur, les représentations de la profession future, etc. (2) Elle avait donc pour fin, dans une perspective plus large qu'une simple perspective évaluative, une meilleure connaissance des sentiments, représentations, attentes et projets des étudiants de troisième année. Mais les informations apportées par les réponses données à certaines questions s'avèrent constituer des matériaux particulièrement utiles pour une évaluation se déployant dans les trois espaces de travail identifiés plus haut (*teaching, learning, effets*); et même, nous allons le voir, au-delà de ces trois espaces.

2.1 Une information ample et diversifiée, sur quatre domaines (activités d'enseignement, activités d'apprentissage, effets du processus enseignement-apprentissage, propositions d'amélioration)

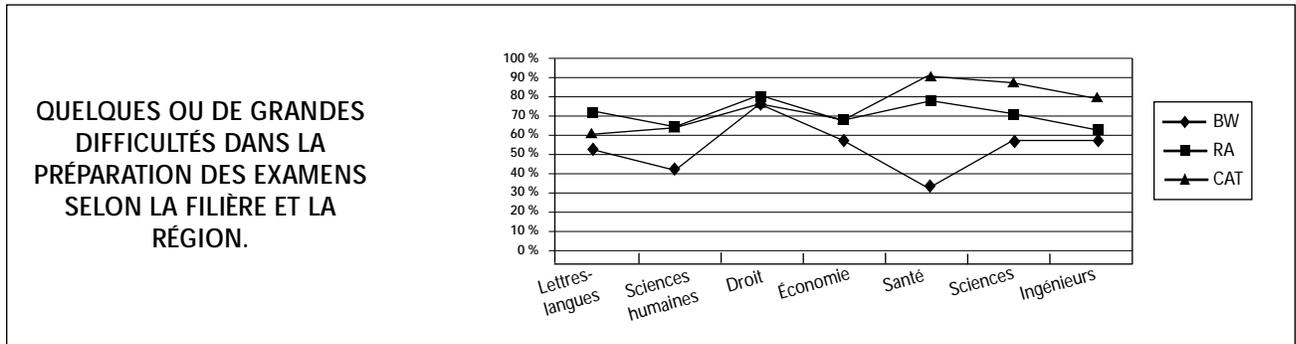
Non seulement l'enquête apporte des informations très intéressantes dans les trois grands champs identifiés plus haut, mais encore elle fait émerger des propositions d'amélioration (qui seront présentées dans la section 2.5.) de nature à rendre l'évaluation véritablement formative ! Nous nous limiterons ici à deux exemples, l'un concernant le *teaching*, l'autre le *learning*. Concernant les activités d'enseignement (*teaching*) :



On peut constater que les scores (ici : les moyennes, entre 0 = pas du tout, et 6 = très fortement) sont dans l'ensemble plutôt faibles, et cela particulièrement pour la Région Rhône-Alpes. Une telle situation est-elle, aujourd'hui, acceptable ?

Concernant les activités d'apprentissage (*learning*) :

Question 35 : L'interrogation des étudiants ne devrait-elle pas être confinée aux pratiques d'évaluation interne, dans le cadre, au mieux, d'une autoévaluation de l'établissement ?



Il est remarquable que, d'une part, les étudiants allemands se distinguent de ceux des deux autres régions et que, d'autre part, la situation des étudiants de santé est particulièrement contrastée. Mais plus remarquable encore, sans doute, est la proportion généralement élevée de ceux pour qui la préparation efficace des examens soulève ainsi des difficultés. Il y a bien là un problème sur lequel il faudrait se pencher.

2.2 Des jugements pondérés, donnant une image « sérieuse » des étudiants de troisième année

2.2.1 Des étudiants ni excessivement enthousiastes ni sévèrement mécontents

Question 33 : « Comment jugez-vous... ? »

Cette question était la plus directement évaluative, en ce qu'elle demandait aux étudiants de formuler des jugements directs sur certains aspects.

EXEMPLE 1															
5 ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DE LA QUALITÉ DES ÉTUDES DANS LES RÉGIONS															
	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
<i>Mauvais</i>	20	40	36	14	19	29	29	21	34	30	37	42	27	56	57
<i>Bon</i>	58	34	31	69	63	41	48	54	28	35	37	28	48	15	20
	ORGANISATION ET STRUCTURE DE LA FILIÈRE			QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT			CONDUITE DES COURS			AIDE ET CONSEILS DES ENSEIGNANTS			PRÉSENTATION ET INITIATION AUX ÉTUDES		

Les jugements des étudiants sont plutôt positifs. Toutefois, la « qualité de l'enseignement », facteur général, fait un meilleur score que les facteurs plus précis. Il y a là, sans doute, une invitation à se méfier des critères trop généraux, qui peuvent induire des jugements trop... généreux ! Par ailleurs, les enseignants sont mieux jugés du point de vue du « *teaching* » (conduite des cours) que du « *learning* » (aide et conseil)... ce qui devrait les amener à s'interroger sur l'adéquation entre leur activité et les attentes des étudiants : les étudiants ne déplorent-ils pas un certain déséquilibre entre l'effort professoral en faveur du *teaching* et celui exercé en faveur du *learning*? Cette hypothèse sera confirmée par d'autres réponses.

Question 34 : « ... dans quelle mesure vos études vous ont-elles aidé à progresser dans les domaines suivants? »

Cette question permet d'avoir connaissance des effets tels que perçus par les étudiants. On peut observer l'abyme séparant connaissances disciplinaires et interdisciplinaires; et noter que des effets de progression sont plus visibles pour les « compétences générales » que pour les « compétences opératoires ». Les effets concrètement ressentis diminuent lorsque l'on va du disciplinaire à l'interdisciplinaire, et du général/abstrait à l'opérateur/concret.

EXEMPLE 2					
EFFETS DE PROGRESSION DANS LE DOMAINE INTELLECTUEL ET OPÉRATOIRE					
	PEU	MOYENNEMENT	FORTEMENT		
BW	2	42	56	Connaissances disciplinaires	<i>Connaissances</i>
RA	1	32	67		
CAT	2	43	55		
BW	31	59	10	Savoirs interdisciplinaires	
RA	26	62	12		
CAT	18	71	11		
BW	10	51	39	Logique et méthodologie	<i>Compétences générales</i>
RA	7	58	35		
CAT	6	61	34	Analyses et résolution de problèmes	
BW	8	55	37		
RA	8	62	31		
CAT	5	54	41		
BW	36	56	8	Compétences pratiques et professionnelles	<i>Compétences opératoires</i>
RA	17	58	24		
CAT	13	65	22		
BW	17	58	25	Techniques de travail	
RA	15	61	23		
CAT	17	64	19		
BW	21	59	20	Organisation et planification	
RA	20	60	21		
CAT	14	61	25		

2.2.2 Des étudiants ni laxistes ni élitistes

Lorsqu'on leur demande (Q. 31) « Qu'est-ce qui vous paraît primordial pour améliorer votre situation personnelle en tant qu'étudiant? », les étudiants privilégient plutôt des mesures d'ordre « pédagogique » (travail en petits groupes, plus d'aide des enseignants, effectifs réduits) que didactique (concentration des contenus, changements réglementaires). Et, dans ce cadre, la « diminution du niveau d'exigence aux examens » n'est une mesure jugée « très importante » que par un à deux étudiants sur dix. Cette absence de « laxisme » est confirmée par les réponses à une question concernant les facteurs d'un bon développement des établissements d'enseignement supérieur : la suppression des restrictions d'admission ne serait une mesure importante que pour une même proportion d'étudiants.

Mais les répondants ne sont pas davantage élitistes : il n'y en a, en gros, qu'un sur dix pour souhaiter une élévation du niveau des études, ou une sélection plus sévère, alors même qu'ils sont entre 18 et 30 % (selon les régions) à juger très importante une vérification précoce de l'aptitude pour la filière choisie. Ce n'est donc pas la sélection en soi qui importe, mais la réunion des conditions de possibilité de la réussite. On peut dire ici que les étudiants veulent simplement que l'université fonctionne bien, c'est-à-dire qu'elle fasse correctement son métier, qui serait d'aider ceux qui ont les aptitudes requises et qui travaillent correctement à réussir. Est-ce bien là son « métier » ? Il faut, en tout cas, poser cette question et lui apporter une réponse pour pouvoir l'évaluer.

2.3 Des appréciations pouvant se différencier significativement en fonction de trois grands facteurs : le sexe, la région, les filières

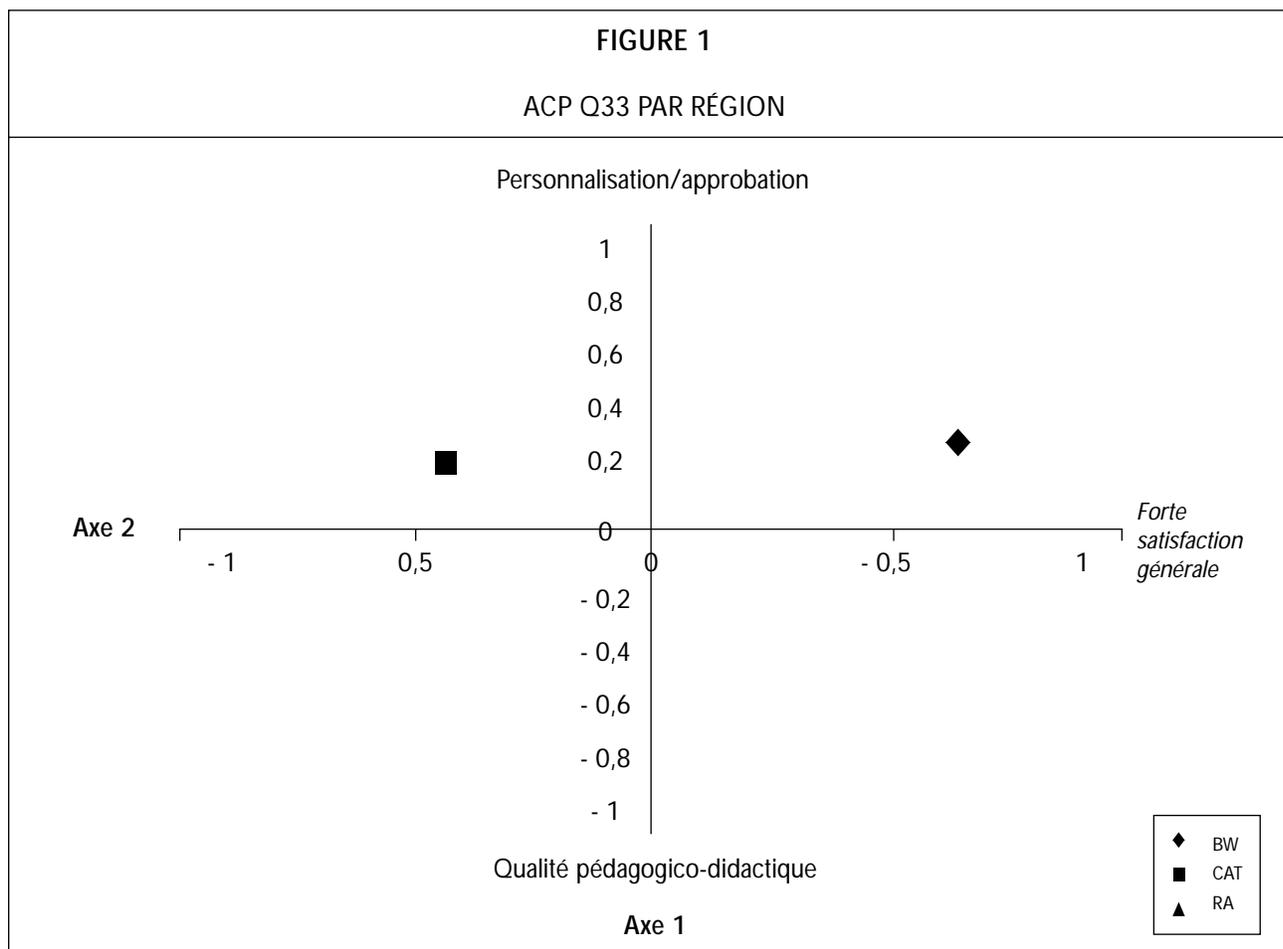
Nous ne retiendrons qu'un exemple, et pour ce qui concerne l'effet région. Une analyse en composantes principales (ACP) portant sur les réponses à la question 33 (comment jugez-vous... ? (8 items)), fait émerger plusieurs axes expliquant chacun une part plus ou moins importante de la variation totale.

Un premier axe, qui explique une part très importante de la variation, à savoir 41 %, rassemble près de son pôle positif (+1) ceux qui éprouvent une forte satisfaction générale : sont fortement corrélés (de +0,39 à 0,33), les items 3 (conduite des cours), 2 (qualité de l'enseignement), 4 (aide et conseils), 6 (centres d'intérêt personnels), 1 (structuration de la filière), 7 (présentation, initiation), et 5 (participation à la planification). Cet axe oppose donc **les étudiants qui positivent et apprécient tout**, à des étudiants qui éprouveraient une satisfaction générale moins nette.

Un deuxième axe, qui explique 14 % de la variation, articule fortement, d'un côté, trois variables : la possibilité d'inclure ses propres centres d'intérêt (+0,45), les séances d'initiation (+0,40) et la participation à la planification des cours (+0,38). À l'opposé, (pôle -1), sont corrélées trois autres variables : la qualité de l'enseignement (-0,46), la conduite des cours (-0,43) et la structuration de la filière (-0,18). Le second axe distingue donc ceux qui apprécient de **pouvoir personnaliser et s'approprier leurs études** à ceux qui apprécient la **qualité pédagogique et didactique de l'enseignement reçu**.

Les trois régions sont alors nettement discriminées. Elles se situent dans trois quadrants différents. Il y a donc bien un « effet région », et il est très net. Le BW est dans le quadrant de ceux qui, à la fois, éprouvent

une forte satisfaction générale, et cela très nettement, et apprécient les possibilités de personnalisation/appropriation. Rhône-Alpes est dans le quadrant opposé : plus faible satisfaction générale, celle-ci portant alors plutôt sur les qualités pédagogique-didactique des études. Enfin, la Catalogne est alors plutôt du même côté que RA, pour une moindre satisfaction générale, la plus faible de toutes, mais en appréciant davantage la possibilité de personnalisation/appropriation.



2.4 Des appréciations mettant en évidence des « zones problématiques »

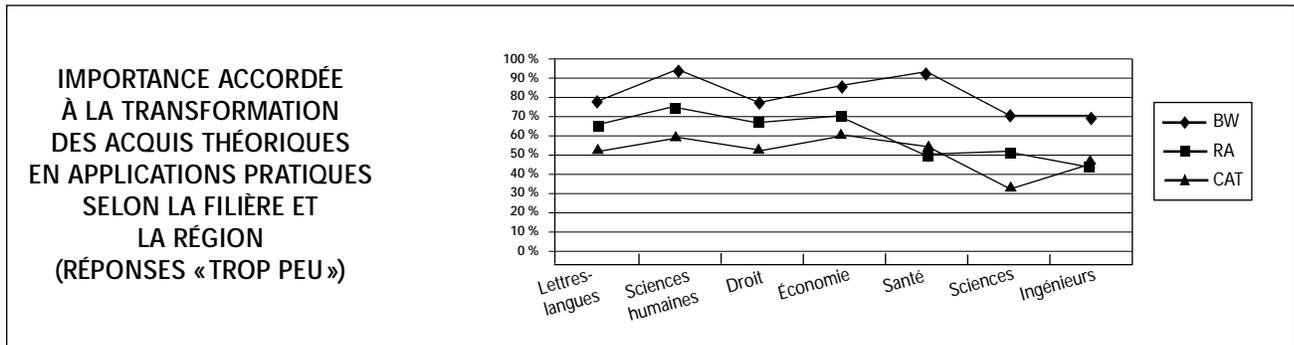
On va pouvoir désigner comme « zones problématiques » des espaces où se rencontrent et se nouent des problèmes précis et concrets pour les étudiants. L'enquête permet d'en identifier quatre.

2.4.1 L'équipement des universités en locaux et en matériel

Cet équipement est jugé plutôt « mauvais » par 47 % des Rhône-Alpins et 46 % des Catalans.

2.4.2 Le rapport des études à la recherche et à la pratique

Du point de vue du rapport à la pratique, le « peu » l'emporte partout significativement sur le « fortement » quand il s'agit de dire si la discipline principale est caractérisée par une bonne préparation à une profession et une relation étroite à la pratique. De même, on juge que la discipline d'études n'accorde pas assez d'importance à la transposition des acquis théoriques en questions et applications pratiques.



Du point de vue du rapport à la recherche, le sentiment dominant est que les relations enseignement/recherche ne sont que moyennement satisfaisantes, le « peu » l'emportant sur le « fortement » en Rhône-Alpes et en Catalogne.

2.4.3 La possibilité de participation active au processus enseignement-apprentissage

IMPORTANCE ACCORDÉE À LA TRANSPOSITION DES ACQUIS THÉORIQUES EN APPLICATIONS PRATIQUES							
	BW	RA	CAT		BW	RA	CAT
<i>Mauvais</i>	77	68	67		39	65	59
<i>Bon</i>	10	10	12		44	17	14
Participer à la planification des cours				Inclure ses propres centres d'intérêts			

2.4.4 L'ouverture vers le social, le politique et l'éthique

Les réponses des étudiants sont ici sans équivoque :

IMPORTANCE ACCORDÉE À DE POSSIBLES EFFETS «SECONDAIRES» DU PROCESSUS DIDACTIQUE (Q. 9)												
	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
<i>Trop peu (1+2)</i>	78	62	49	72	61	52	65	63	59	59	62	59
<i>Trop (4+5)</i>	1	5	9	3	4	6	1	3	4	1	3	2
TRANSPPOSITION THÉORIE-PRACTIQUE			INFORMATION DANS LES DIFFÉRENTS CHAMPS			INTÉRÊT POUR LES CHANGEMENTS SOCIAUX ET POLITIQUES			TRAVAIL SUR LES QUESTIONS ÉTHIQUES			

2.5 Des appréciations suggérant des pistes intéressantes pour une possible amélioration

Les étudiants se déclarent dans une forte proportion (entre 5 et 7 sur 10) en faveur d'une amélioration de la qualité de l'enseignement (pourtant, nous l'avons vu, déjà jugée plutôt satisfaisante).

FACTEURS DIDACTIQUES D'UN BON DÉVELOPPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SUPÉRIEURS (Q. 42)					
	PEU IMPORTANT	MOYENNEMENT IMPORTANT	TRÈS IMPORTANT		
BW	33	61	6	Évaluation du niveau des études	<i>Facteurs généraux</i>
RA	20	64	16		
CAT	19	70	11		
BW	3	41	56	Amélioration de la qualité de l'enseignement	
RA	3	46	51		
CAT	2	29	69		
BW	5	42	53	Réformes de contenu	<i>Facteurs plus spécifiques</i>
RA	8	58	33		
CAT	3	50	47		
BW	3	43	54	Innovation en didactique universitaire	
RA	7	58	35		
CAT	1	47	52		
BW	9	55	36	Participation des étudiants à l'élaboration du plan d'études	
RA	8	54	39		
CAT	4	47	49		

Mais cela pourrait rester de l'ordre du vœu pieux si les questions 31 (portant sur les possibles facteurs d'amélioration de la situation personnelle) et 42 (concernant les facteurs d'un bon développement des établissements supérieurs) ne permettaient précisément de désigner des pistes privilégiées pour l'amélioration souhaitée. La pertinence de ces pistes pourra d'ailleurs être jugée d'autant plus forte qu'elles correspondent à des actions venant s'inscrire dans les espaces jugés problématiques. Car, d'une certaine façon, chaque zone problématique (ZP) ne suggère-t-elle pas une zone d'action prioritaire (ZAP) ?

2.5.1 Des actions destinées à faciliter les apprentissages et la réussite aux examens (première grande piste) :

On peut évoquer ici l'aide et le conseil des enseignants (actions en faveur du learning), les séances de présentation et d'initiation aux études ou les mesures pédagogiques, voire didactiques, déjà mentionnées au point 2.2.2. Paraissent bienvenues, aux yeux des répondants, toutes les mesures susceptibles d'apporter une aide dans la lutte contre les difficultés éprouvées dans l'exercice du « métier d'étudiant » : préparation efficace des examens, rédaction des travaux écrits, orientation dans les contenus, planification des études. Un effort est bien exigé en faveur du *learning* !

Question 35 : Qu'est-ce qui pour nous soulève des difficultés ?

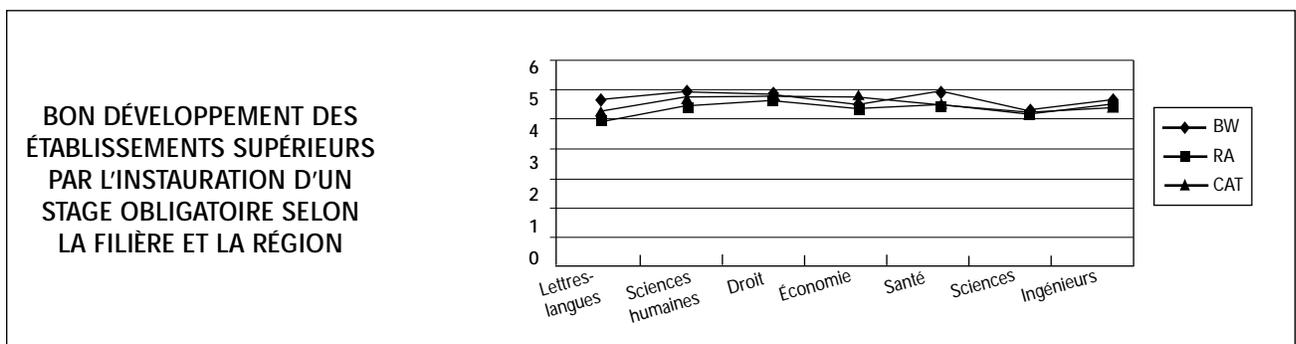
DIFFICULTÉS EN RELATION AVEC LE « MÉTIER D'ÉTUDIANT » (Q. 53)															
	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT			
<i>Quelques + de grandes</i>	45	58	62	54	71	73	31	59	52	40	48	50	49	57	53
	EFFORT IMPOSÉ DANS LA DISCIPLINE			PRÉPARATION EFFICACE DES EXAMENS			RÉDACTION DES TRAVAUX ÉCRITS			S'ORIENTER DANS LES CONTENUS			PLANIFIER SES ÉTUDES		

2.5.2 Une meilleure articulation avec la pratique et avec le monde économique (seconde et essentielle, grande piste)

Parmi les diverses mesures de nature à améliorer la situation personnelle des étudiants, le renforcement des liens avec la pratique est plébiscité (mesure très importante pour 5 à 6 étudiants sur 10). Dans le même sens, on réclame davantage de débouchés professionnels (mesure très importante pour 6 à 7 étudiants sur 10 en Rhône-Alpes et en Catalogne). Pour favoriser un bon développement des établissements, on plébiscite, dans l'ordre, l'instauration d'un stage obligatoire, puis une coopération renforcée entre l'université et le monde économique :

FACTEURS DE BON DÉVELOPPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SUPÉRIEURS				
	PEU IMPORTANT	MOYENNEMENT IMPORTANT	FORTEMENT IMPORTANT	
BW	7	31	62	Stage obligatoire
RA	10	32	58	
CAT	8	30	62	
BW	6	38	56	Coopération renforcée université/monde économique
RA	9	39	52	
CAT	8	50	42	
BW	11	49	40	Utilisation plus fréquente du multimédia/Internet
RA	10	44	47	
CAT	8	53	40	

Il est à noter que ce « désir de stage » touche de façon également forte toutes les régions et toutes les disciplines.



CONCLUSION

Ainsi l'enquête dont nous venons de rendre très succinctement compte pour ce qui concerne quelques points particuliers permet d'affirmer, par l'exemple, que la prise en compte du point de vue des étudiants offre des matériaux particulièrement dignes d'intérêt pour une évaluation des enseignements universitaires. Car non seulement elle s'avère éclairante dans les trois champs obligés de toute évaluation des enseignements (spécifiés dans le point 1), mais encore elle s'avère particulièrement utile en suggérant des pistes d'amélioration, dans le sens d'un travail allant de l'identification de problèmes à la recherche de solutions (point 2).

C'est pourquoi le double apport essentiel de cette recherche à la problématique de l'évaluation des enseignements nous paraît résider dans l'émergence des notions de « zone problématique » (ZP) et de « zone d'action prioritaire » (ZAP), zones qu'une évaluation des enseignements devrait avoir pour tâche prioritaire de repérer.

L'évaluation des enseignements universitaires n'est un jeu qui en vaut la chandelle que dans la mesure où elle s'inscrit dans une démarche problèmes → solutions qui lui donne sa pleine légitimité en la rendant, au sens propre, formative.

- (1) Pour ce qui concerne l'équipe française (Charles Hadji, Alain Fernex et Laurent Lima), cette enquête a été réalisée grâce à une subvention accordée par la Région Rhône-Alpes;
- (2) Les résultats concernant la Région Rhône-Alpes ont été publiés en juin 2003 : HADJI, C., FERNEX, A., LIMA, L. (2003). *Les étudiants de la Région Rhône-Alpes face à leurs études*, Grenoble, UPMF, Laboratoire des Sciences de l'Éducation, 267 p.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARDOINO, G. et BERGER, G. (1986). *L'évaluation, comme interprétation*, *Pour*, p. 107, 120-127.

DE KETELE, J. M. (1986). *L'évaluation du savoir-être*, in DE KETELE, J. M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou descriptive ?* Bruxelles, De Boeck Université, p. 179-208.

DEJEAN, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Paris, HCÉé.

DEMAILLY, L. (Ed.) (2001). *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck Université.

HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur.

HADJI, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF éditeur.

MERLE, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.

POTOCKI MALICET, D. (2002). *Les défis de l'évaluation des enseignements dans les universités*, in Demailly L. (Ed.), *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 95-110.

VALOIS, P. (1999). *L'évaluation de la transmission du savoir*. Communication au Colloque ADMEE 1999, IREDU/ENE-SAD Dijon : Évaluation des politiques d'éducation.

VIAL, M. (2001). « Les missions du formateur et la qualité : entre désignation et attribution », *Éducation permanente*, 147, 2001 (2), 117-129.