



RAPPORT

<p>COMMISSION NATIONALE « AMÉLIORATIONS PÉDAGOGIQUES A L'UNIVERSITÉ »</p>

Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale

Groupe de travail animé par François PETIT

Président de l'université Grenoble 2

Mars 2002

❧ S O M M A I R E ❧

Liste des membres de la commission	1
Introduction du président François Petit	2
Propositions de la commission	6
Fiches d'approfondissement des propositions	10

ANNEXES

Compte rendu de la réunion du 26 avril 2001

Compte rendu de la réunion du 21 mai 2001

Compte rendu de la réunion du 20 juin 2001

Compte rendu de la réunion du 19 octobre 2001

Compte rendu de la réunion du 21 novembre

Compte rendu de la réunion du 19 décembre 2001

Intervention de Marie-Françoise Fave-Bonnet sur l'évaluation des enseignements

MEMBRES DE LA COMMISSION

PRESIDENT :

François PETIT, président de l'université Grenoble 2

ORGANISATIONS MEMBRES DU CNESER :

AQSF

AUPEL : Arlette SANCERY

FAGE-CNELIA : David DENIS

FERC-SUP CGT : Robert NOUMEN

FNSAESR. : Serge ANTES

PDE : Marie-Catherine WEBER, Arnaud MOULY

SGEN-CFDT : Jean-Etienne MESTRE

SNESUP-FSU : Gérard LAUTON

SNPREES-FO : Daniel DELBREIL

SNPTES-UNSA Education : Diane BARRASSO

Sud Education

SUP'RECHERCHE-UNSA Education : Dominique LASSARE

UNEF : Marie-Christine CARVALHO et Gweltaz FRIGOUT

UNI : Antoine GIMENEZ

UNSA Education : Valérie GIBERT

COMITE NATIONAL D'EVALUATION :

Jean Loup JOLIVET, délégué général

CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE :

Michel AVEROUS, ancien président de l'université Montpellier 2

Gisèle BONHOMME, vice-présidente du CEVU de l'université Clermont-Ferrand 2

Ernest GIBERT, président de l'université de ROUEN

Anne LE GUILLY, vice-présidente du CEVU de l'université Strasbourg 2

Nicole NICOLAS, chargée de mission

Martine PICON, chargée de mission

Christine POIRIER vice-présidente du CEVU de l'université de Tours

Bernard VAREILLE, ancien président de l'université de Limoges

ASSOCIATION DES DIRECTEURS D'INSTITUT UNIVERSITAIRE DE TECHNOLOGIE :

Philippe PIERROT, directeur de l'IUT de Longwy

CONFERENCE DES DIRECTEURS DES SERVICES DE FORMATION CONTINUE :

Hugues LENOIR

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR :

Michel LEDUC, conseiller d'établissement

Patrick LEVY, sous-directeur de la vie étudiante et des formations post-baccalauréat

Micheline BELIN et Domitille de BAILLIENCOURT, bureau de l'orientation et de la rénovation du premier cycle

INVITEE :

Marie-Françoise FAVE-BONNET, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paris 10

INTRODUCTION ...

Qui n'engage que son auteur !

La commission nationale « Améliorations pédagogiques à l'université » que le Ministre de l'éducation nationale m'a demandé d'animer (cf. lettres de mission du 11 avril et du 14 septembre 2001 annexées) a tenu huit réunions du 26 avril 2001 au 23 janvier 2002.

Dans un premier temps, la commission a produit dix propositions (cf. pages 6-9) visant à :

- accueillir et accompagner l'étudiant ;
- rapprocher l'étudiant de l'enseignant et des services administratifs ;
- valoriser la pédagogie dans le supérieur.

Ensuite, à la demande du Ministre, la commission a approfondi deux propositions : l'évaluation des formations et la formation permanente des enseignants du supérieur. Elle a réalisé aussi un travail complémentaire sur le contrôle des aptitudes et des connaissances ainsi que sur la validation des acquis de l'expérience en formation initiale.

Cette deuxième phase a donné lieu à la rédaction de trois fiches d'approfondissement (cf. pages 10-13).

La question des moyens nécessaires pour mettre en œuvre ces propositions et recommandations n'a pas été traitée car elle n'entrait pas dans les missions de la commission. Cependant, chaque université, dans le cadre de son projet d'établissement, devra évaluer les ressources humaines et financières à négocier avec le ministère ou à redéployer pour faire passer dans l'environnement pédagogique de l'étudiant tout ou partie des mesures contenues dans ce rapport. Je ne crois pas trahir les débats de la commission nationale en avançant qu'à première vue, **les améliorations pédagogiques envisagées ne pourront s'inscrire dans les faits à moyens constants.**

La commission « Améliorations pédagogiques » a débattu de manière ouverte et constructive. Chaque membre de la commission a su enrichir ses prises de positions institutionnelles en intervenant aussi en tant qu'acteur impliqué dans le processus de formation, comme étudiant, enseignant ou IATOS. Le recul critique et la vision globale développés au nom d'une organisation nationale, étayés par une solide expérience de terrain, a ainsi permis au groupe de promouvoir une réflexion pédagogique à la fois imaginative et réaliste.

Ainsi, **les mesures proposées se veulent concrètes et témoignent d'un souci constant d'accélérer le processus de démocratisation de nos universités et de développer la qualité du Service public.** L'accent a été mis sur la première année car il s'agit d'une phase cruciale au cours de laquelle se joue l'intégration de l'étudiant à l'université ; mais nombre de propositions ou de recommandations ont une portée générale. Cependant, nous n'avons pas la prétention d'avoir traité, ni même abordé, toutes les améliorations pédagogiques souhaitables à l'université. D'autres thèmes mériteraient d'être développés tels que la place, dans une pédagogie renouvelée, de la documentation, des technologies de l'information et de la communication, de l'expérimentation ou du stage... Les spécialistes de chaque discipline sont par ailleurs en situation pour promouvoir des mesures spécifiques de nature à améliorer la qualité des formations dont ils ont la responsabilité. La commission a donc choisi de travailler sur des problèmes prioritaires concernant l'ensemble des universités françaises.

La commission nationale s'étant réunie à la demande du Ministre, les dix propositions et les trois fiches d'approfondissement ont été élaborées pour contribuer à éclairer les décisions du ministère au moment où il incite les universités, dans le cadre de leur autonomie, à rénover

en profondeur leur offre de formation, pour l'inscrire dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Au-delà ce rapport s'adresse à l'ensemble de la communauté universitaire. Il revient aux étudiants, aux enseignants, aux enseignants-chercheurs et aux personnels IATOS de débattre des propositions et des recommandations, de les adapter et de les enrichir, bref de se les approprier. Car, l'expérimentation de nouveaux parcours de formation (3-5-8 ou plutôt L-M-D pour licence, mastaire, doctorat) bien identifiés, mais plus souples, repose sur une nouvelle conception de l'étudiant, de ses apprentissages et de la relation pédagogique.

A ce sujet, qu'il me soit permis d'ajouter quelques commentaires personnels.

Dans le cadre d'une université de masse, tout notre système pédagogique a été pensé pour un étudiant moyen –au sens statistique- ou standard, alors que nous observons, depuis les années soixante-dix, **une hétérogénéité croissante de nos publics** de formation initiale, comme de formation continue : hétérogénéité socio-économique et socioculturelle qui engendre une différenciation accrue des attentes à l'égard de l'institution universitaire. L'enjeu est désormais d'offrir aux étudiants des parcours à la fois bien identifiés, car ils ont besoin de se situer, mais en même temps plus diversifiés et plus souples, avec des passerelles d'une formation à l'autre, afin de favoriser leur réorientation. Peut-on légitimement refuser à un jeune (ou à un moins jeune !) un droit à l'hésitation, à l'expérience, voire à l'erreur ? Peut-on légitimement refuser à l'étudiant la possibilité de réaliser ses apprentissages selon un rythme plus individualisé ? Peut-on légitimement ne pas reconnaître à l'étudiant un droit au projet ?

Comment répondre à ces questions sans admettre comme postulat préalable à tout dispositif et à toute relation pédagogique que **l'étudiant est l'acteur de sa formation et plus généralement de sa vie** ? « Acteur », la formule est aussi séduisante que répandue dans le langage politico-médiatique. En référence aux bonnes sources sociologiques, cette notion signifie que l'étudiant doit être considéré comme un adulte qui poursuit des objectifs, pas toujours clairs ou cohérents, ni même conscients. Pour atteindre ses objectifs, il développe des stratégies qui ne sont pas toujours lisibles pour lui-même comme pour l'institution universitaire. Aussi, **le parcours de l'étudiant au sein de l'université génère du sens** par rapport à sa personne et à la construction de son identité individuelle et sociale. A l'université, l'étudiant doit donc rencontrer un environnement pédagogique et institutionnel qui lui permettent d'y vivre en acteur et, au premier chef, des enseignants et des personnels IATOS qui l'accompagnent et le conseillent pour mieux cerner ses objectifs et les stratégies qu'il met en oeuvre pour les atteindre.

Que l'étudiant soit acteur de sa formation est un enjeu pour l'université et pour la société tout entière. A travers les cours et les travaux dirigés que nous, les enseignants, préparons avec le plus grand sérieux, nous présentons des contenus et des méthodes à la « consommation » d'étudiants relativement passifs. **Les préparons-nous pour autant à devenir les acteurs imaginatifs, créatifs et critiques que la société est en droit d'attendre de diplômés universitaires ? Les jeunes étudiants que nous formons aujourd'hui seront-ils en mesure d'apprendre par eux-mêmes « tout au long de la vie » ?**

Construire des projets avec l'aide de l'enseignant et en interaction avec ses pairs permet à l'étudiant de s'affirmer comme acteur individuel et collectif. A travers une pédagogie du projet, il s'agit de déplacer l'implication de l'étudiant de l'amphithéâtre ou de la salle de cours vers le laboratoire, la bibliothèque, le bureau de l'enseignant ou l'environnement socio-économique. En effet, expérimenter, rechercher de la documentation, échanger - ne serait-ce que brièvement en « présentiel » ou à distance - avec un enseignant ou agir en situation quasi-professionnelle sur un lieu de stage conduisent l'étudiant à acquérir, de manière active, non seulement des connaissances, mais aussi des savoir-faire, voire des savoir-être.

Offrir à l'étudiant un environnement pédagogique qui lui permette d'y évoluer en véritable acteur de sa formation peut paraître utopique dans le cadre d'une université de masse dont les moyens sont fortement contraints. Certes ! Mais l'histoire politique, sociale et économique nous montre que parfois l'utopie d'aujourd'hui devient la réalité du lendemain parce qu'elle a su mobiliser les énergies. Sans doute faudra-t-il que la communauté universitaire sache mieux communiquer avec la société pour lui faire comprendre et partager de tels enjeux pédagogiques, pour mobiliser les ressources humaines et financières nécessaires.

Mais, de mon point de vue, sans attendre ces indispensables accompagnements budgétaires, la communauté universitaire doit se mettre en marche pour **améliorer la relation pédagogique**. Nous savons que les étudiants se plaignent parfois du manque de contacts avec leurs enseignants. L'implication indispensable dans la recherche, les effectifs pléthoriques de certaines filières, le manque de secrétariat pédagogique, la pénurie de bureaux..., peuvent expliquer ce qui constitue la source d'un malaise latent dans la population étudiante. Cependant, ne nous y trompons pas, nous touchons là un trait culturel de notre société française que le sociologue Michel CROZIER a analysé, depuis le début des années soixante, comme une difficulté à développer et à vivre des relations de face à face. Combien d'étudiants étrangers expriment leur surprise, voire leur désappointement, confrontés au caractère distant des relations étudiants-enseignants dans nos établissements ? Il ne s'agit pas, pour moi, de « culpabiliser » mes collègues enseignants et enseignants-chercheurs avec lesquels je me sens solidaire. La culpabilité n'est pas de mise car elle est source de mécanismes de défense corporatistes et, à terme, d'immobilisme. Mieux vaut, s'agissant d'une caractéristique culturelle qui dépasse largement le cadre de nos établissements, prendre la mesure de la complexité du phénomène. La relation pédagogique entre étudiant et enseignant est **une interaction entre acteurs**. Toute évolution passera par des changements dans les attitudes de **chacun des deux acteurs**.

Améliorer la relation pédagogique à l'université sera donc une œuvre de longue haleine. On n'y parviendra pas sans une transformation en profondeur du métier d'enseignant et d'enseignant-chercheur. Le ministère, les universités et surtout le CNU devront s'engager résolument dans une plus grande reconnaissance des investissements pédagogiques de nos collègues. L'innovation pédagogique ne peut plus être l'affaire de trop rares collègues atypiques dont l'implication relève du militantisme ou du bénévolat. Au moment où le corps enseignant universitaire va entrer dans un renouvellement de génération sans précédent, il convient d'adresser un message sans ambiguïté à nos futurs collègues : être enseignant à l'université nécessite de maîtriser au plus haut niveau des connaissances les plus actuelles possibles ; **être enseignant nécessite aussi d'être un animateur d'équipe pédagogique et de projets de toutes sortes, un médiateur de connaissances et un conseiller pour l'étudiant ... Autant de nouveaux rôles qui nécessiteront d'être accompagnés par une formation tout au long de la carrière** (cf. pages 8 et 12).

Le lecteur trouvera, je l'espère, dans les pages qui vont suivre, matière à réfléchir et à participer à un débat qui est seulement ouvert.

Enfin, qu'il me soit permis d'exprimer mes très sincères remerciements à tous les membres de la commission. J'ai éprouvé un réel plaisir à découvrir des personnalités, riches de leurs différences et de leurs expériences, mais témoignant d'un même attachement au Service public universitaire. Ma reconnaissance va aussi à la Direction de l'Enseignement supérieur, en particulier à Madame Micheline BELIN et Madame Domitille de BAILLIENCOURT qui ont assuré, avec célérité et compétence, les comptes rendus des réunions et l'élaboration des documents.

François PETIT,
Président de l'université Pierre Mendès France, Grenoble 2, Sciences sociales
Président de la Commission nationale « Améliorations pédagogiques »

<p style="text-align: center;">PROPOSITIONS DE LA COMMISSION NATIONALE « AMELIORATIONS PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE »</p>

ACCUEILLIR ET ACCOMPAGNER L'ETUDIANT

1°) Améliorer la coordination entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur

Il est constaté que malgré les multiples actions d'information menées en direction des lycées par les universités, une des causes de l'échec des étudiants en premier cycle est l'écart existant entre l'enseignement dispensé au lycée et à l'université ainsi que la méconnaissance du contenu des formations supérieures et de leurs débouchés. En particulier, les lycéens qui souhaitent s'engager dans des formations professionnalisantes supérieures ont souvent une représentation insuffisante des métiers. Il conviendrait donc :

- a) là où des commissions spécifiques n'ont pas été mises en place, de renforcer le rôle d'interface des commissions académiques créées dans le cadre du schéma post-bac ou de leur donner une mission pérenne pour assurer une meilleure coopération et une meilleure coordination entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. En tout état de cause ces commissions doivent jouer un rôle essentiel dans ce domaine et y associer les services communs d'information et d'orientation.
- b) d'intégrer des personnels de l'enseignement du second degré en service partagé lycée/université dans les équipes pédagogiques de l'université (une note de service du 12 juillet 1999 le permet) et, réciproquement, de développer des cycles de conférence d'enseignants du supérieur dans les lycées.
- c) de valoriser l'enseignement supérieur par le moyen des travaux personnels encadrés (TPE) afin de sensibiliser les lycéens aux contenus et aux méthodes du travail universitaire.

2°) Réactiver le tutorat d'accompagnement

Bien que le tutorat n'ait pas apporté à ce jour toutes les solutions espérées en terme d'aide à la réussite, il est apparu qu'il convenait de le maintenir et de valoriser le rôle du tuteur. Il doit donc être réactivé et rendu plus opérationnel et plus attractif notamment en multipliant les points de rencontre entre les étudiants et les tuteurs. Ces points de rencontre doivent être situés au plus près des différents lieux de travail et de vie des étudiants.

Un contrat pédagogique pourrait être proposé aux étudiants en difficulté avec engagement de suivre le soutien tutoré. Le jury devrait tenir compte de la réalisation du contrat au moment de l'évaluation de l'étudiant.

3°) Nommer un directeur des études

La possibilité reconnue à tous les étudiants de première année, de recourir à une personne ressource chargée de leur expliquer le fonctionnement de l'université, le règlement des examens, de les aider à sélectionner les informations pertinentes, est apparu comme fondamental à tous les participants.

C'est pourquoi la nomination d'un directeur d'études a été proposée. Ses fonctions ont été bien analysées :

- En direction des étudiants : il participe à l'accueil, à l'information (explication de la maquette de la formation et du règlement des examens), à l'orientation en liaison avec les services concernés de l'université. Il les aide à construire leur parcours pédagogique et à se donner des repères en cours d'année.
- En direction des personnels tant enseignants que IATOS, il participe à la coordination des équipes pédagogiques et s'assure de leur lien avec les services.

Il reviendra à chaque université de déterminer si les directeurs d'études doivent couvrir une UFR, un département, une filière...

RAPPROCHER L'ETUDIANT DE L'ENSEIGNANT ET DES SERVICES ADMINISTRATIFS

4°) Favoriser une relation pédagogique directe entre l'étudiant et l'enseignant

La création ou le renforcement du rôle des directeurs des études ne doit pas exonérer l'enseignant de sa responsabilité d'encadrement et de conseil pédagogiques. A ce sujet, il convient de rappeler la nécessité pédagogique que chaque enseignant se tienne à disposition des étudiants lors d'une permanence hebdomadaire. Il revient à chaque établissement d'en fixer la durée et d'assurer les conditions matérielles de son déroulement, notamment en locaux.

5°) Harmoniser et étendre les horaires d'ouverture des différents services universitaires

Cette proposition devrait permettre aux étudiants d'obtenir, dans les meilleures conditions, les informations dont ils ont besoin. C'est pourquoi, il paraît important que les horaires d'ouverture des services généraux et des composantes soient mieux harmonisés ou que, en fonction des moyens disponibles, les plages horaires d'ouverture communes soient étendues.

Les horaires des permanences des enseignants devraient être coordonnés avec ces horaires d'ouverture et être largement affichés dans tous les services.

6°) Renforcer la procédure d'évaluation des enseignements

Même si des progrès importants ont été faits depuis 1997, la pratique en la matière est encore inégale. Les universités doivent donc être incitées à généraliser cette procédure, notamment par la vie contractuelle et les procédures d'habilitation.

Mais il faut que l'évaluation des enseignements soit un moyen de dialogue et pas seulement un outil de mesure. Pour cela les résultats des évaluations doivent faire l'objet de discussion dans les instances paritaires universitaires (étudiants, enseignants, IATOS). Ils doivent conduire à renforcer le dialogue entre enseignants et étudiants et aboutir à faire évoluer le contenu des programmes et les modalités de transmission des savoirs et des savoir-faire ainsi que les procédures d'évaluation des étudiants.

VALORISER LA PEDAGOGIE DANS LE SUPERIEUR

7°) Constituer de véritables équipes pédagogiques

La difficulté de définir le périmètre de l'équipe pédagogique a été constatée (filière, formation). Par contre, sa composition est clairement apparue.

Elle doit être composée des enseignants et des tuteurs de la formation ou de la filière, et de personnels IATOS. Selon les sujets traités par l'équipe pédagogique, des étudiants et des professionnels pourront être associés.

Un certain nombre de fonctions ont également été bien identifiées :

- Définir les objectifs pédagogiques de la formation ou de la filière.
- Coordonner les enseignements et établir une harmonisation dans leur progression.
- Proposer les modalités d'évaluation des enseignements.
- Confronter les critères d'évaluation.

L'équipe pédagogique doit travailler autour d'un projet pédagogique.

8°) Reconnaître le droit à la formation pédagogique initiale et continue des enseignants du supérieur

L'élaboration collégiale d'un projet pédagogique à partir d'objectifs, la mise en œuvre et la régulation collective de ce projet, le conseil à des publics étudiants de plus en plus diversifiés, l'évaluation des enseignements, mais aussi le développement des TICE, de la validation des acquis et de la formation tout au long de la vie conduisent à faire évoluer le métier d'enseignant. L'acquisition de nouvelles compétences tout au long de la carrière ne pourra se réaliser sans un dispositif ambitieux de formation continue.

Une des voies à explorer rapidement pourrait être la mise en place d'écoles d'été à thèmes pédagogiques.

9°) Prendre en compte les activités pédagogiques dans les obligations de service et la valorisation de la carrière des enseignants

La nécessité de prendre en compte les obligations de service annuel et l'ensemble des activités pédagogiques, au même titre que les activités de recherche, dans la valorisation de la carrière des enseignants-chercheurs est apparue comme récurrente si l'on veut que des maîtres de conférences et professeurs chevronnés s'y investissent.

Un appel dans ce sens doit être adressé à la communauté universitaire pour que l'investissement pédagogique soit mieux pris en compte notamment dans le processus d'avancement local géré par l'établissement.

Cette nécessité de reconnaissance à part entière de la pédagogie a été soulignée tant en ce qui concerne la nomination d'un directeur d'études, que l'implication des enseignants dans les équipes pédagogiques et dans le conseil à l'étudiant ou encore dans l'évaluation des enseignements.

10°) Instaurer un bilan pédagogique annuel

De même que le conseil d'administration examine et vote chaque année un bilan financier (compte financier), de même que commencent à se mettre en place dans les universités des bilans sociaux annuels pour rendre compte de la politique de gestion des ressources humaines de l'établissement, le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire, dont le rôle mériterait d'être renforcé, devrait être saisi chaque année d'un bilan pédagogique. Ce conseil analyserait le bilan et proposerait les conclusions à en tirer.

A titre indicatif, ce bilan devrait porter sur la situation de l'université au regard des stratégies de formations adoptées dans son projet d'établissement, les taux de réussite et d'insertion professionnelle, les conclusions des dispositifs d'évaluation des enseignements...Il devrait inclure aussi une présentation et une analyse des expériences pédagogiques innovantes, une description et un diagnostic des situations critiques ou dysfonctionnelles...

D'une manière générale, les équipes pédagogiques, les directeurs d'études, les responsables pédagogiques et la présidence notamment devraient être associés à ce bilan. La réussite d'un tel bilan serait favorisée par la mise en place d'un système d'information performant qui éviterait d'alourdir encore la charge de travail des personnels de l'université.

Mars 2002

**FICHES D' APPRONFONDISSEMENT DES PROPOSITIONS
DE LA COMMISSION NATIONALE
« AMELIORATIONS PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE »**

EVALUATION DES FORMATIONS

Il s'agit là d'un processus fondamental qui a des répercussions sur les missions d'enseignement et la formation pédagogique des enseignants-chercheurs.

Sur cette thématique la commission a fait émerger cinq propositions :

1) Placer une cellule légère d'aide à l'évaluation auprès du Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire.

Il y a lieu à la fois de développer l'auto-évaluation et de pouvoir faire appel à des experts extérieurs. Les fonctions de cette cellule pourraient être étendues à l'indispensable accompagnement pédagogique des enseignants (cf. la fiche sur la formation permanente des enseignants du supérieur).

2) Contextualiser les procédures d'évaluation des formations

Il faut en effet évaluer par rapport à l'environnement d'une formation, à ses pré-requis, à ses objectifs, à l'hétérogénéité de son public, à ses moyens financiers et humains. C'est pourquoi il est nécessaire de relativiser les résultats de l'évaluation, au sein d'un établissement, d'une formation à une autre, et par ailleurs, d'un établissement à un autre.

3) S'appuyer sur des tableaux de bord

Il est indispensable de recourir à des indicateurs utiles * en fonction des évaluations engagées (par exemple : caractéristiques des publics étudiants, nombre d'enseignants titulaires, taux réel d'encadrement par groupe, taux de réussite...).

4) Utiliser les résultats de l'évaluation dont la diffusion auprès des différents acteurs doit se faire rapidement. Ceux-ci, ainsi que les instances compétentes s'approprient ces résultats en vue d'apporter les améliorations nécessaires, (Cf. le bilan pédagogique annuel de la 10^{ème} proposition).

5) Mutualiser les expériences

Les méthodes d'évaluation sont multiples. Il s'agit donc de répertorier les expériences satisfaisantes, de les faire connaître et de les faire partager.

En interne, la cellule d'aide à l'évaluation, en externe l'AMUE, devraient apporter leurs contributions en la matière.

* On pourra utiliser les guides du CNE accessible sur son site web : www.cne-evaluation.fr dans les rubriques : guide d'évaluation, annexe du guide d'évaluation interne.

FORMATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR

En préalable à l'examen de propositions dans ce domaine, le groupe souhaite rappeler la nécessité de reconnaître, dans la carrière des enseignants, les implications pédagogiques qui doivent être accompagnées par une politique de formation permanente dynamique.

La formation permanente des enseignants du supérieur est une nécessité en raison de la diversification de leurs tâches (construction de projets, hétérogénéité des publics, actions internationales, TICE...)

Le groupe de travail a tenté de déterminer certains objectifs de cette formation qui d'ailleurs ne sont pas identiques selon les moments de la carrière. Il s'agit :

- de connaître institutionnellement son établissement ainsi que son environnement géographique et socio-économique,
- de connaître les publics,
- de prendre conscience de leurs droits mais aussi de leurs devoirs,
- d'appréhender la notion d'équipe pédagogique,
- d'aider à la construction de séquences pédagogiques,
- d'apprendre à se comporter devant des groupes de taille différente en formation initiale ou en formation continue,
- d'apprendre l'utilisation des nouvelles technologies,
- d'acquérir des connaissances transversales telle la construction de projets (pédagogiques, de recherche ou de valorisation).

Les membres du groupe de travail ont identifié deux lieux de formation :

- au sein de l'établissement, l'équipe pédagogique est le lieu où s'expriment les besoins de formation des enseignants,
- l'université pourra également s'appuyer sur le centre d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) dont les missions interuniversitaires doivent être redéfinies et étendues afin qu'il contribue à la formation permanente des enseignants du supérieur, notamment en matière d'ingénierie de formation.

Par ailleurs, les établissements peuvent confier à la cellule d'aide à l'évaluation une mission d'accompagnement pédagogique.

Les différents dispositifs de formation mis en place par les universités devraient faire l'objet d'une mutualisation nationale au niveau de l'AMUE.

En matière de prise en charge de la formation continue des enseignants du supérieur, le groupe propose que soit reconnu à chaque enseignant le droit à un crédit « temps-formation ». Ce temps de formation doit être intégré dans un plan de formation figurant dans le projet d'établissement avec les ressources financières y afférent.

Enfin, le groupe de travail tient à rappeler que le droit à la formation initiale et à la formation continue des enseignants du supérieur figure à l'article L.951 -1 du code de l'éducation.

CONTRÔLE DES APTITUDES ET DES CONNAISSANCES VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE EN FORMATION INITIALE

Le groupe de travail a dégagé quatre orientations qui tendent à inscrire le contrôle des aptitudes et des connaissances dans le processus de formation.

1) Privilégier les contrôles faisant la synthèse de compétences acquises dans plusieurs enseignements

Les équipes pédagogiques jouent un rôle fondamental en la matière. En effet, ce sont elles qui doivent réfléchir sur les connaissances et les compétences à acquérir dans un bloc d'enseignement ou dans un groupe de disciplines et proposer un sujet qui fasse la synthèse de plusieurs enseignements.

Le contrôle parcellaire, matière par matière devrait être limité. Par ailleurs, le contrôle continu doit être encouragé. Ceci devrait conduire à une réduction substantielle du nombre des examens pour favoriser le travail personnel de l'étudiant.

2) Améliorer les conditions matérielles du contrôle des connaissances

Le constat a été fait de difficultés organisationnelles génératrice de dysfonctionnements.

Le groupe a souhaité qu'il soit rappelé aux personnels enseignants que la surveillance des examens fait partie de leur charge de travail.

3) Maintenir la 2^{ème} session d'examen mais en améliorant l'efficacité de sa préparation.

Le groupe préconise pour ce faire :

- un accompagnement tutoré entre les deux sessions,
- une ouverture plus importante des bibliothèques universitaires et des services documentaires,
- la communication, aux étudiants, de leurs copies corrigées,
- un entretien avec les enseignants sur les résultats du contrôle.

4) Mettre en place un dispositif d'accompagnement de l'étudiant en matière de validation des acquis de l'expérience

En début de semestre, l'étudiant peut demander que lui soit reconnue l'expérience acquise par son activité militante, associative ou salariée, en application de la circulaire n° 01-159 du 29 août 2001. L'équipe pédagogique et le responsable de la formation définissent les conditions de cette validation dans un cadre fixé par le CEVU.

Cette validation suppose que l'université mette en place un dispositif d'accompagnement qui devra aider l'étudiant à prendre conscience des compétences ainsi acquises et à les valoriser.

ANNEXES

Compte rendu de la réunion du 26 avril 2001

Bernard ALLUIN, conseiller auprès du Ministre ouvre la séance en rappelant que la création de cette commission répond aux demandes formulées par les membres de la commission pédagogique de la CPU, par les syndicats étudiants et le cabinet du Ministre, pour une évolution de la pédagogie à l'université.

Il rappelle que cette commission n'a pas pour mission de travailler sur la réforme induite par la mise en place des ECTS.

La commission, a pour but, au cours de ces trois premières réunions, de dresser un état des lieux, lister les problèmes, proposer des esquisses de solution. Les premières conclusions devront être remises fin juin.

Même si le Ministre a mis l'accent sur la première année, mais il ne faut s'y limiter.

Après le départ de Bernard ALLUIN, François PETIT souligne que bien que le texte sur la construction européenne soit en arrière-plan, l'objet central des discussions est de favoriser l'ouverture démocratique de l'université et la réussite des étudiants en essayant d'apporter des améliorations concrètes et des propositions précises et en ayant une réflexion toute particulière sur le premier cycle, phase d'accueil et d'initiation à la culture universitaire.

Cette première réunion portera sur la première année, les missions des directeurs des études et les fonctions des équipes pédagogiques.

David DENIS ouvre les débats par un constat :

- progrès de la démocratisation,
- nécessaire remise à plat de l'aide sociale,
- travail à faire au niveau de l'orientation, du tutorat d'accueil, du tutorat d'accompagnement et de l'amélioration des taux de réussite.

La discussion s'engage ensuite sur l'orientation et la liaison enseignement secondaire-enseignement supérieur :

Gisèle BONHOMME évoque le travail du groupe de liaison secondaire-supérieur au niveau de l'académie de Clermont-Ferrand : A trois mois du baccalauréat, les jeunes ont une vision confuse de l'université. Les enseignants de DEUG attendent des pré-requis et ne regardent pas les acquis des élèves.

Monsieur LEVY rappelle le travail du groupe « sciences » et les schémas académiques post-baccalauréat dont un point essentiel est l'articulation enseignement scolaire – enseignement supérieur.

La création d'une « commission académique » de coopération lycées/enseignement supérieur devrait permettre de traiter ensemble l'ensemble des problèmes d'information, d'orientation, d'accueil et de réorientation.

Serges ANTES relève l'intérêt d'actions plus ponctuelles, (qui ont un coût et qui demandent du temps), comme à Amiens l'envoi d'un questionnaire suivi d'un entretien aux candidats à l'entrée à la faculté des Arts, et la première expérience de l'opération ligne téléphonique ouverte pendant 4 jours qui a reçu 400 appels.

Jean Etienne MESTRE souligne l'importance du contact personnel étudiant-enseignant qui a lieu notamment en Economie et Gestion à l'université Paris 1 mais il est difficile de trouver des enseignants pour ce type de tâches nouvelles non reconnues dans l'avancement de leur carrière.

Daniel DELBREUIL indique l'attitude passive des étudiants, qui ne viennent pas se renseigner lors des actions d'accueil.

Gérard LAUTON observe la désaffection de certains départements d'IUT, comme la mécanique, le problème de la représentation des filières dans laquelle s'engage les étudiants, l'importance de la pertinence du périmètre de l'intitulé des DEUG Sciences, mentions MIAS et STPI par exemple, le problème de l'articulation du DAEU.

Philippe PIERROT (représentant des directeurs d'IUT) pense qu'il faut savoir présenter les formations mais aussi les métiers en y associant les professionnels, et être capable de présenter la vie étudiante en y associant les étudiants.

Nicole NICOLAS rappelle que l'autonomie de l'étudiant étant un pré-requis à l'entrée à l'université, les méthodes pédagogiques du lycée devraient permettre l'autonomie.

Jean-Loup JOLIVET remarque qu'il devrait y avoir des PRAG enseignants en même temps au lycée et à l'université.

Une discussion générale s'engage sur « les PRAG à cheval ». La note du 12 juillet 1999 de la Direction des Personnels Enseignants relative au service partagé entre le second degré et l'université pour les enseignants du second degré sera communiquée aux membres de la commission.

David DENIS fait observer qu'il serait tout aussi souhaitable que des universitaires viennent faire des cours dans les classes de terminales et que des étudiants aillent dans les lycées pour parler avec les élèves.

Gisèle BONHOMME fait part de l'expérience de 43 enseignant-chercheurs de l'UFR de sciences de l'université Clermont-Ferrand 2, volontaires pour participer aux Travaux Personnels Encadrés en sciences de lycéens.

Antoine GIMENEZ déclare que l'orientation dans le secondaire est certes importante mais que l'on assiste à une dictature du baccalauréat. Il existe un prestige autour de l'accès à l'université mais tous les élèves ne sont pas faits pour y entrer. Il y a des campus qui sont « inappropriables ».

Nicole NICOLAS réagit à cette déclaration en disant qu'il faut corriger le système actuel.

Diane BARASSO observe que les personnels IATOS participent à la pédagogie, que les universitaires ne vont pas dans les lycées, que la première année en université est un véritable parcours du combattant, une sélection et qu'il faudrait établir un bilan sur la semestrialisation et la réorientation.

Le renforcement de la liaison secondaire-supérieur paraît donc une nécessité

Le deuxième débat s'engage sur le tutorat d'accueil :

Gisèle BONHOMME décrit le bureau de la vie étudiante de l'université Clermont-Ferrand 2. Il est bien localisé. Les permanences sont faites toute l'année par des étudiants tuteurs qui sont capables de diriger les étudiants vers les bons services mais qui en aucun cas ne se substituent aux services. Les tuteurs ne pouvant être recrutés que pour une période de six mois, l'université est obligée pour que le bureau fonctionne bien toute l'année, d'avoir deux équipes recrutées pour une période de cinq mois chacune, ce qui pose des difficultés pour les remplacements.

Serge ANTES indique qu'à l'université d'Amiens, il a été mis en place un dispositif d'accueil pendant 15 jours, pas uniquement fondé sur le tutorat mais avec une permanence pédagogique tenue par des enseignants de toutes les disciplines. Les étudiants ne viennent pas suffisamment nombreux et ne sont pas assez lucides sur les problèmes qu'ils rencontrent.

Martine PICON mentionne le colloque qui s'est tenu en décembre 1999 à Rennes, sur l'accueil des étudiants et Monsieur PETIT demande que soient dégagées de ces travaux quelques expériences intéressantes.

Il ressort du débat que le tutorat d'accueil bien conduit est utile, qu'une réflexion collective incluant toutes les catégories d'accueil et une réflexion globale sur la fonction d'accueil s'imposent.

Actuellement l'étudiant a du mal à se repérer, à savoir qui fait quoi et à obtenir les bonnes informations. La difficulté est encore accentuée par la grande diversité des horaires d'ouverture des différents services universitaires.

Une harmonisation des horaires d'ouverture des services généraux et des services des différentes composantes de l'université serait nécessaire.

Le troisième débat : le tutorat d'accompagnement

Le tutorat d'accompagnement est peu valorisé et, précise François PETIT, il s'agit de voir dans quelles conditions il pourrait devenir un acte réussi pour l'étudiant, il faut chercher des pistes en ce sens.

A cet égard, une synthèse des travaux du comité de suivi de la réforme, sur le tutorat d'accompagnement permettra d'analyser son fonctionnement.

« L'échec » du tutorat d'accompagnement ne renvoie-t-il pas à la nature des examens ? **La simplification des examens est un problème qui devra être évoqué.**

Philippe PIERROT souligne que le tutorat d'accompagnement est efficace lorsqu'il y a une notion de contrat pédagogique et que l'étudiant est conscient suffisamment tôt de son échec.

Le tutorat d'accompagnement ne pourrait-il pas être un dispositif tremplin pour se réorienter à la fin de la première année ? L'ensemble des participants considère en effet que la fin du premier semestre n'est pas le moment opportun pour la réorientation.

Par ailleurs l'enseignement de soutien prévu dans la réglementation de 1997 n'est pas redondant avec le tutorat d'accompagnement.

François PETIT conclut la réunion en rappelant les propositions qui pourraient être faites sur les points débattus :

- Création d'une commission académique de coopération lycées/enseignement supérieur permettant de traiter l'ensemble des problèmes d'information, d'orientation, d'accueil et de réorientation.
- Intégration des PRAG en service partagé lycée/université dans les équipes pédagogiques de l'université.
- Réflexion de l'établissement en mesures concrètes concernant « la fonction d'accueil » ;
- Réactivation du tutorat d'accompagnement
- Harmonisation des horaires d'ouvertures des services généraux et des composantes.

Compte rendu de la réunion du 21 mai 2001

François PETIT ouvre la séance avec une mise au point sur la méthode de travail et l'agenda. Pour la prochaine réunion du 20 juin, un relevé des premières orientations sera fait et les participants sont invités à faire connaître au bureau DES A7 toutes remarques concernant le compte rendu de la première réunion qui seront intégrées au compte rendu de la présente réunion, ainsi que toute idée nouvelle. Une réunion supplémentaire se tiendra le 4 juillet pour valider le document final.

François PETIT rappelle ensuite les trois thèmes à aborder :

- La direction des études,
- La notion d'équipe pédagogique,
- L'évaluation des enseignements.

Premier thème : La direction des études

François PETIT ouvre la discussion en précisant que la fonction de directeur des études ne doit pas aboutir à la création d'une hiérarchie supplémentaire.

Pour David DENIS, la fonction de directeur des études est à prendre en compte dans le statut des enseignants, avec une reconnaissance en terme de carrière et de primes pédagogiques.

Jean-Loup JOLIVET s'interroge sur le rôle du tuteur tel qu'il a été décrit. Est-ce un rôle d'organisation de la première année, de coordination des enseignants ou bien de conseil à l'étudiant. Car le conseil à l'étudiant, c'est le rôle de tout enseignant. Le rôle d'un enseignant est de conserver un moment où un étudiant peut le consulter.

Anne LE GUILLY souligne, le besoin dans les universités pluridisciplinaires, d'une personne ayant une vision globale des filières. Exemple en LEA, il y a beaucoup de vacataires et peu d'enseignants ont une vision globale.

Pour Serge ANTES, il faut qu'il y ait un enseignant qui puisse donner des renseignements. Il faut que les étudiants aient un référent technique en raison de la complexité du contrôle des connaissances.

Jean-Etienne MESTRE estime qu'il faut savoir ce que l'on veut : ou bien on désire qu'un maximum d'enseignants s'investissent dans l'enseignement, tâche qui sera reconnue au même titre que la recherche dans le recrutement et la carrière et il n'y aura pas besoin de spécialiste ; ou bien, il faut des personnels spécialisés et dans ce cas c'est différent.

Il voit une antinomie entre la fonction de directeur des études et la fonction de l'équipe pédagogique. Il y a le problème du suivi année par année, est-ce la même équipe qui suit pendant 3 ans l'ensemble d'une promotion ?

François PETIT pense que la fonction de directeur des études ne doit en rien exonérer les autres enseignants de leur mission pédagogique. L'équipe pédagogique est nécessaire.

Gweltaz FRIGOUT déclare qu'en raison des difficultés rencontrées à l'entrée à l'université, le directeur des études doit avoir un rôle de coordination entre les enseignants et les enseignements. Les étudiants veulent plus de relations entre les cours magistraux et les TP/TD. C'est le directeur des études qui peut jouer ce rôle. Il a un rôle de coordination et d'impulsion dans une UFR et dans une filière. Il n'a pas à accueillir les étudiants mais doit assurer le suivi des tuteurs, des examens, il doit analyser les résultats de l'étudiant, proposer des moyens pour les améliorer et étudier le problème de l'évaporation des étudiants de première année.

Gisèle BONHOMME précise que l'équipe pédagogique définit les parcours diversifiés. L'équipe pédagogique c'est sur plusieurs années. Le directeur des études n'est concerné que par la première année, il est là pour faire la transition entre le secondaire et le supérieur afin que l'étudiant ne se sente pas perdu.

Diane BARRASSO analyse le rôle du directeur des études par rapport aux tuteurs. C'est lui qui va les réunir, il doit aider à les évaluer. Il doit valoriser les tuteurs. Il a un rôle de coordinateur avec le directeur de l'UFR. Elle s'interroge également sur son statut, sera-t-il élu, nommé, choisi ?

François PETIT répond qu'il s'agit ici de définir les missions du directeur des études mais que sa nomination relève de l'autonomie des universités.

Philippe PIERROT rappelle le rôle des directeurs des études dans chaque département d'IUT : travail en liaison avec l'équipe pédagogique du département, l'animation de l'équipe pédagogique, confection des emplois du temps, suivi du contrôle continu. Une des conditions de bon fonctionnement est de fixer un nombre d'étudiants de façon à ce que chacun soit connu. Il y a en IUT un directeur d'études pour 150 étudiants.

Gérard LAUTON revient sur la notion d'équipe pédagogique. Il a été directeur des études. Ce qui l'a frappé c'est que chaque discipline ne tient pas à rendre transparent ce qu'elle fait. Ce qui serait intéressant c'est que le directeur des études puisse coordonner les différentes filières. Serge ANTES se demande si le directeur des études ne pourrait pas être le président du jury de l'année.

Marie-Christine CARVALHO fait part de l'expérience au sein de son université, où il existe un chargé de mission à la pédagogie. Son rôle est d'être l'interface entre les étudiants et les enseignants et entre les enseignants. Il est coordinateur des équipes. C'est un collaborateur du VP CEVU.

François PETIT estime que l'on peut retenir l'idée en se limitant à la première année car le VP CEVU lui a une vision globale pour l'établissement.

Christine POIRIER signale qu'à l'université de Tours, des correspondants pédagogiques ont été nommés par leur UFR pour la mise en place de la réforme Bayrou, ils ont assisté au CEVU et travaillent maintenant sur les conditions d'accueil des étudiants. Il y a un responsable de filière, et un responsable d'année (qui pourrait être le futur directeur des études), qui réunit les responsables des UE et voit la gestion des emplois du temps.

Valérie GIBERT souhaite la mise en cohérence, l'interface entre enseignants et administration, étudiants, enseignants et extérieurs.

Michel LEDUC souligne que les périmètres concernés sont différents : il pourrait y avoir un directeur des études par grand DEUG, les équipes pédagogiques se cantonnant aux mentions de DEUG.

Jean-Etienne MESTRE s'interroge également sur le périmètre de compétence du directeur des études, quel est son interlocuteur ? Dans tout travail qu'il est amené à faire, il y a des conclusions. Il y a de l'évaluation. Vers où vont les informations. Qui prend les décisions qui s'imposent. Il y a une relation entre les différents pouvoirs. a-t-il été procédé à une évaluation de la charge de travail des directeurs des études en IUT ? Concrètement : quels moyens pourront avoir les directeurs d'études ?

Gweltaz FRIGOUT : veut revenir sur le contenu. On veut qu'il coordonne une équipe pédagogique, pour quoi faire ? Il y a un problème bien spécifique d'abandon, des relations pas assez présentes entre enseignants et étudiants. Que veut-on qu'il fasse ? c'est lui qui détermine la politique en première année. Il doit observer les échecs.

David DENIS : Il est nécessaire de déterminer un profil assez large pour déterminer ensuite un profil d'emploi.

Madame BARASSO : Quel sera son statut ? sa prime ?

Philippe PIERROT précise que le directeur des études est élu en IUT par le conseil de département.

François PETIT estime que sur le mode de désignation, chaque établissement à ses statuts et son règlement intérieur.

Michel LEDUC ajoute que la mise en place des ECTS et de la modularisation rend encore plus nécessaire l'existence du directeur des études et la nécessité de compétences transversales..

Serge ANTES souligne que plusieurs options sont proposées : un directeur par année et par filière et un par grande mention de DEUG. Il n'est pas souhaitable que le directeur des études soit déchargé complètement de ses services d'enseignement il doit avoir un contact pédagogique avec les étudiants, il doit améliorer la pédagogie.

Ernest GIBERT précise qu'il y a une ambiguïté à lever: le directeur des études se situe à un carrefour étudiants – enseignants – personnel IATOS. Est-ce un directeur des études pour les enseignants ou pour les étudiants , les deux ne sont pas antinomiques. Il faut obtenir des résultats. Si l'on réfléchit dans ce cadre, il a pour rôle, avant l'entrée à l'université, d'aider les étudiants à bien construire leur parcours, vérifier qu'ils ont bien compris, que leur choix est bien fait, il les aide dans leur choix de TD.

Dans le courant de l'année, l'étudiant doit pouvoir s'adresser à lui en cas de difficultés matérielles, besoin de tutorat.

Le troisième rôle est un rôle d'évaluation au moment où l'étudiant arrive au terme de son année. Il lui explique pour quelles raisons il a échoué. Pour le moment, le rôle de directeur des études c'est cela et c'est beaucoup. Quelle place va-t-on lui donner dans l'organisation ? Il ne s'agit pas de faire de lui un échelon supplémentaire.

Le directeur des études doit être l'interlocuteur central sans être mis en difficulté par rapport aux autres composantes. Si l'on n'a pas assez de personnes, il faut être plus modeste. Il faut décider de le mettre en place là où on le pourra. Ou bien cela suppose un réexamen du statut et de la culture des enseignants, une remise en cause de la manière dont sont organisés les services.

Monsieur LEVY estime qu'il faut revenir à l'urgence. Il y a des déperditions d'étudiants. Faut-il un directeur des études dans chacune des UFR ?

François PETIT résume : Ce que l'on a déjà entendu permet de reprendre quelques idées : concernant la fonction de directeurs des études et de le situer par rapport aux attentes des étudiants, et également par rapport aux attentes de certains de nos collègues enseignants et IATOS et par rapport à l'extérieur.

Par rapport aux étudiants : il y a un rôle d'accueil, d'information, d'orientation, de soutien à la construction de parcours. Il peut être garant de la permanence des enseignants, l'interface de l'administration.

Gweltaz FRIGOUT rajoute: Il a un rôle de coordination des enseignants, veille à la relation entre cours magistral et TD et coordonne les tuteurs.

Jean-Etienne MESTRE ajoute que le directeur des études doit impulser une politique de lutte contre l'échec, repérer les étudiants en difficulté, évaluer l'efficacité des enseignements, élaborer des indicateurs, faire un diagnostic et proposer des solutions, cela lui donne un pouvoir très grand mais de quels moyens disposera-t-il et quid des résultats ?

François PETIT répond qu'il pourrait y avoir chaque année au CEVU un bilan pédagogique, qu'il est important d'afficher une volonté et de changer les mentalités.

Christine POIRIER précise qu'à Tours, les résultats des évaluations ont été sortis et envoyés aux responsables pédagogiques.

David DENIS : sur les équipes pédagogiques, il y a nécessité de définir les enseignements, il y a un travail à faire avec les tuteurs, les enseignants responsables de la discipline et la scolarité.

Monsieur JOLIVET : c'est aux enseignants de se coordonner entre eux et de veiller à ce que les cours magistraux et les TD soient coordonnés.

Gweltaz FRIGOUT indique que la capacité de suggestion de propositions du directeur des études doit être suffisamment forte. Le directeur des études va se faire des ennemis, il y a un problème de positionnement dans la structure.

Michel LEDUC précise que le directeur des études ne doit pas être le maître d'œuvre de l'évaluation. La coordination entre les cours et les TD relève de la fonction des enseignants.

François PETIT répond que le maître d'œuvre de l'évaluation est le vice-président chargé du CEVU et que bien évidemment la coordination cours magistraux/TD/TP appartient à l'équipe pédagogique, le directeur des études n'y veillant qu'en cas de dysfonctionnement.

Monsieur LEDUC estime qu'en ce qui concerne le rôle du directeur d'études par rapport à l'équipe pédagogique, il est difficile de se positionner tant que l'on n'a pas délimité les périmètres respectifs.

Serge ANTES ajoute que le directeur des études doit avoir une fonction d'accueil des vacataires et des nouveaux collègues, sur le plan pédagogique.

François PETIT précise que par rapport aux enseignants, le directeur des études a un rôle de coordination pédagogique sur une filière. Il doit être le garant que l'information a bien été donnée.

Patrick LEVY rappelle que le directeur des études est l'homme des parcours des étudiants de première année de DEUG.

Valérie GIBERT redit que le directeur des études n'a pas à pallier aux dysfonctionnements de l'université, Il doit veiller à ce que l'information soit à disposition dans les services . La connaissance des textes, c'est aux personnels IATOS de veiller à ce qu'elle existe.

Philippe PIERROT souligne que dans un département d'IUT les différentes fonctions sont occupées par plusieurs personnes.

François PETIT constate le besoin d'une interface entre les enseignants et les personnels IATOS. Le directeur des études est le premier interlocuteur de l'équipe pédagogique par rapport aux personnels IATOS. Il doit effectuer un véritable travail d'information et de coordination avec l'équipe pédagogique. En matière de stages, il a une responsabilité particulière.

François PETIT résume les débats et retient de la discussion que les fonctions du directeur des études pourrait être les suivantes :

- accueil,
- information,
- orientation,
- soutien,
- construction de parcours,
- repérage de l'année,
- explication de la maquette et du règlement des examens,
- coordination des enseignants,
- interface entre les équipes pédagogiques et les services scolarité.

Il ne doit pas être un alibi pour ses collègues et ne les dédouane pas de leurs responsabilités. Il n'a pas à faire toutes les permanences pédagogiques .

Le directeur des études est donc en position de veille, il impulse la politique pédagogique. Il est le référent pédagogique, l'interlocuteur qui joue le rôle d'interface avec les étudiants, sachant les conseiller et les aider.

Deuxième thème : L'équipe pédagogique

Le rôle de l'équipe pédagogique a déjà été évoqué avec la réflexion sur les missions des directeurs des études. Un équilibre est à trouver entre les missions de l'équipe pédagogique et du directeur des études sous peine de déresponsabiliser certains enseignants.

Plus précisément Serge ANTES observe que l'équipe pédagogique doit être transversale et non par filière, si l'objectif est la réussite en DEUG.

Gérard LAUTON met l'accent sur l'existence de cloisonnements par discipline et par cycle et qu'il ne suffit pas de mettre les gens autour d'une table pour avoir une équipe pédagogique.

Michel LEDUC signale que le jury de fin d'année devrait se réunir également en début et en cours d'année pour procéder à une évaluation de l'étudiant.

Hugues LENOIR évoque la nécessité de réfléchir à la formation des enseignants chercheurs qui doivent savoir ce qu'est une équipe pédagogique et comment elle fonctionne, l'évaluation des enseignements devant se faire par l'équipe pédagogique, avec la présence de représentants étudiants et des professionnels.

Gweltaz FRIGOUT confirme que dans l'équipe pédagogique doivent figurer des tuteurs, des représentants étudiants, des enseignants d'âge différent. Il faut une pluridisciplinarité pour croiser la manière de voir et de faire. L'équipe pédagogique doit se fixer des objectifs et des missions en début d'année et faire des bilans à mi-parcours.

De plus, l'équipe pédagogique doit bien connaître le milieu, l'origine des étudiants.

Gérard LAUTON évoque l'existence d'une charte pédagogique qui aurait pour fonction de définir les droits et devoirs de chacun.

Philippe PIERROT indique qu'à l'IUT, l'équipe pédagogique se définit au niveau du département. Elle travaille à la mise en œuvre pratique des programmes et évalue les enseignements, la pertinence des emplois du temps et coordonne les TD/TP.

Jean-Etienne MESTRE indique que le rôle de l'équipe pédagogique ne peut se réduire à la construction de maquette mais qu'elle doit réfléchir à la construction du parcours au niveau européen.

François PETIT confirme qu'il s'agit bien d'avoir des parcours repérés et que derrière la notion d'équipe pédagogique, il y a la notion d'équipe de projets. Une réflexion s'impose par discipline, pour l'harmonisation européenne notamment. Il constate la difficulté de définir le périmètre et la composition de l'équipe pédagogique.

La prochaine réunion portera sur l'évaluation des enseignements qui n'a pu être examinée au cours de cette session et les examens.

Compte rendu de la réunion du 20 juin 2001

François PETIT ouvre la séance en rappelant que la réunion du 4 juillet aura pour objet la validation d'un document final contenant les propositions de la commission qui seront présentées au Ministre.

Il relance ensuite la discussion sur le thème de l'équipe pédagogique qui n'avait pas été suffisamment développé lors de la précédente réunion, bien qu'un certain nombre de points aient déjà pu être dégagés :

- Les équipes pédagogiques sont nécessaires, elles peuvent être composées par filière, par diplôme (et dans ce cas elles correspondent aux membres du jury du diplôme), ou bien avoir une cohérence plus verticale à l'intérieur de la discipline elle-même.

- Les équipes pédagogiques ont des fonctions repérables :
 - définition des objectifs pédagogiques,
 - coordination des enseignements,
 - fixation d'une échelle de progressions,
 - évaluation des enseignements et des étudiants ,
 - élaboration de parcours identifiés et diversifiés dans le cadre de la construction de l'espace européen et de la mobilité nationale et internationale,
 - détermination de la stratégie pédagogique globale d'établissement,
 - interface entre les enseignants et le personnel IATOS.

Gisèle BONHOMME suggère que les équipes pédagogiques, qui peuvent être amenées à construire des parcours pluridisciplinaires, soient appelées « équipes d'ingénierie pédagogiques ».

Diane BARRASSO remarque que des personnels IATOS peuvent participer à l'enseignement (dans le cadre des travaux dirigés, dans les laboratoires) et qu'il devrait y avoir une reconnaissance au niveau de leur carrière. Elle s'interroge sur les moyens matériels mis à la disposition des membres des équipes pédagogiques (salles de réunions notamment)

François PETIT confirme que dans les filières scientifiques, il arrive que ce soient les techniciens de laboratoires qui donnent les premiers éléments d'information aux nouveaux étudiants.

Jean-Etienne MESTRE précise qu'à l'université Paris 1, à l'UFR d'économie, les réunions ont lieu, par matière, une à trois fois par semestre, notamment pour définir les TD.

François PETIT souligne la nécessité d'identifier ce qui apparaît comme le fonctionnement collectif minimum : en dehors de la réunion de jury de fin d'année, il faut au moins une réunion pédagogique intermédiaire en cours d'année, sur la cohérence CM/TD/TP.

Pour Jean-Louis JOLIVET, il est évident qu'une réunion doit avoir lieu en première année de DEUG, un mois et demi après la rentrée. Ce n'est pas le cas en licence.

Pour Ernest GIBERT, l'équipe pédagogique est destinée à améliorer le niveau de performance de l'étudiant. La coordination des enseignements cours TD/TP entre les enseignants d'une même filière fait partie du travail d'un enseignant-chercheur. Il s'agit d'examiner comment ce travail de coordination peut se faire, en articulation avec les étudiants et le rôle du personnel IATOS. Il ne faut pas confondre l'équipe pédagogique à l'université de celle du lycée.

Marie-Christine CARVALHO rappelle la nécessité de prendre en compte la pédagogie dans la carrière des enseignants. De plus, les tuteurs, les PRAG, les chargés de TD doivent être impliqués dans l'équipe pédagogique de même que les IATOS.

Ernest GIBERT remarque qu'il y a un hiatus entre la conception d'un enseignement par l'enseignant et sa perception par l'étudiant. Il est donc nécessaire d'enregistrer les différentes

perceptions et donc d'intégrer les étudiants dans les équipes pédagogiques. L'équipe pédagogique doit permettre d'améliorer le fonctionnement des enseignements en cours d'année.

Marie-Christine CARVALHO se pose la question de la présence des étudiants dans les équipes pédagogiques.

Jean-Etienne MESTRE est favorable à la présence des étudiants dans les équipes pédagogiques et revient sur la nécessité de prendre en compte les tâches de coordination et d'animation pédagogiques dans la carrière des enseignants. Si l'on passe aux ECTS, l'évaluation des étudiants sera un point fort du travail de l'équipe pédagogique.

François PETIT indique qu'il est d'accord pour recommander de reconnaître les activités pédagogiques dans la carrière des enseignants.

Jean-Etienne MESTRE estime que si l'on veut que les chargés de TD ou les ATER assistent aux réunions de l'équipe pédagogique, il faut qu'ils soient informés, car ils ne sont pas toujours conscients que ces réunions font partie de leurs tâches.

Arlette SANCERY précise que c'est au moment de l'accueil des nouveaux collègues qu'il faut leur dire ce que l'on attend d'eux, comme cela se fait en langues à l'université Paris 4 où la formation continue des enseignants de langues est mise en place depuis 1999.

Marie-Christine CARVALHO estime qu'avant même d'être enseignant, il faut une formation pédagogique dès la licence. Il devrait y avoir des unités d'enseignement optionnel sur la pédagogie et les vraies charges d'un enseignant-chercheur.

François PETIT rappelle la mise en place de la réforme de la formation des maîtres et souhaite que la communauté universitaire se penche aussi sur la formation initiale et continue des enseignants du supérieur.

Anne LE GUILLY fait part du projet qui vient de démarrer à l'université Strasbourg 2 : un service d'accompagnement pédagogique des enseignants, avec deux journées de formation. L'unité de méthodologie du travail universitaire est transversale pour les primo-entrants. Tous les quinze jours, se tiennent des réunions de régulation sur le module de méthodologie. L'équipe compte 55 animateurs.

Gisèle BONHOMME rappelle qu'il y a de plus en plus de « professoriales » depuis celles créées au CIES de Lille mais qu'offre-t-on à l'enseignant dont l'enseignement a été évalué, pour s'améliorer ? Il manque un maillon. Il faudrait proposer des thèmes de formation continue dans l'enseignement supérieur, comment conduire un cours, une réunion.....

Michel LEDUC ne voit pas bien à quoi s'applique l'équipe pédagogique : aux enseignements ou aux formations ? Il peut y avoir une équipe pédagogique transversale qui réfléchit par exemple sur l'enseignement des mathématiques. Il faut éviter de trop lier les personnes et les formations.

François PETIT précise qu'il y a des points de passage obligés : chaque fois qu'il y a collation d'un diplôme ou d'un grade, il y a formation d'un jury. Mais il doit y avoir aussi des moments formalisés, de réflexion collective, des groupes « ad hoc », qui traitent des questions de pluridisciplinarité.

Ernest GIBERT pense qu'il faut caler l'architecture de l'équipe pédagogique, à partir de l'amélioration de la qualité du service que l'on veut apporter à l'étudiant . Elle pourrait être définie dans le contrat.

Jean-Loup JOLIVET suggère également que la composition et l'architecture de l'équipe pédagogique figurent dans le projet d'établissement.

L'évaluation des enseignements

Marie-Christine CARVALHO veut lever un tabou : il ne s'agit pas de l'évaluation des enseignants. Elle se fait en fin de semestre ou en fin d'année. Mais que fait-on de cette évaluation ? Un compte rendu et après ? Ce sont souvent les enseignements qui ont le plus besoin d'être évalués qui ne le sont pas.

Pour Jean-Loup JOLIVET l'évaluation n'est pas très mesurable, mais elle sert.

François PETIT pense que l'institution doit s'approprier cette évaluation. L'enseignant peut se remettre en cause.

Arlette SANCERY remarque que tous les enseignants peuvent « rater » des cours. Est-ce que l'enseignement donné répond bien à la demande ? L'évaluation se place à plusieurs niveaux et les questionnaires doivent être différenciés.

Marie-Christine CARVALHO ajoute que l'étudiant a une vision globale de la formation et de sa vie à l'université. L'échange avec l'enseignant est pour lui très important. Il faut lui expliquer à quoi sert l'évaluation, pour qu'il remplisse le questionnaire.

Anne LE GUILLY donne l'exemple de l'université Strasbourg 2, où a été créée une commission centrale (seules 2 UFR sont contre). Le dépouillement des questionnaires est anonyme et les résultats « bruts » sont donnés aux collègues enseignants. Pour que l'évaluation soit performante, il faut que le président de l'université soit convaincu, que l'équipe dirigeante s'implique et qu'il y ait des relais par les directeurs d'UFR.

Diane BARRASSO remarque que l'évaluation est plus facile dans les formations scientifiques que dans les formations de sciences humaines.

Jean-Etienne MESTRE soulève le problème de la motivation pour l'évaluation. Les enseignants doivent connaître les conséquences de cette évaluation. Il faudrait un travail avec l'institution après l'évaluation, proposer une formation, un travail en équipe, à un collègue qui aurait été mis en difficulté.

Gisèle BONHOMME indique qu'à l'université Clermont-Ferrand 2, le dépouillement des questionnaires se fait par un système de lecture optique. Les questions sont fermées. Les résultats sont discutés en commission paritaire et des propositions sont adressées à la commission pédagogique de l'UFR concernée. Il a été ainsi créé, en licence de mathématiques, un module optionnel, à la demande des étudiants.

Ernest GIBERT affirme que l'évaluation ne peut être que positive, mais que les techniques utilisées sont souvent d'une lourdeur extrême. Pour ne pas gêner les enseignants, il est pris un luxe de précautions dans l'élaboration du questionnaire.

Il faut une capacité de réplique en terme d'évaluation pour arriver à un changement. Le questionnaire doit être conçu plus comme un dialogue que comme un outil de mesure.

François PETIT fait une synthèse partielle du débat :

- éviter la lourdeur du questionnaire, avec une formalisation minimum,
- renvoyer les résultats à un collectif pour aboutir à un dialogue entre une équipe pédagogique et un groupe d'étudiants,
- situer l'évaluation plus au niveau du processus que des outils.

Anne LE GUILLY indique qu'à l'université Strasbourg 2, l'évaluation a permis pour faciliter les inscriptions pédagogiques des étudiants, d'harmoniser les heures d'ouverture des secrétariats pendant un mois.

Arlette SANCERY remarque que l'évaluation a conduit à une demande de la part des étudiants d'une augmentation des heures d'enseignements en lettres et langues.

Marie-Christine CARVALHO note qu'il faudrait essayer de connaître la manière de fonctionner des étudiants, évaluer leur méthode de travail et la durée de leur travail personnel, différentes selon les filières.

François PETIT relève en effet, qu'au delà de l'appropriation de ses notes et de certaines lectures, les enseignants connaissent mal les méthodes de travail personnel des étudiants.

Jean-Etienne MESTRE souligne que l'évaluation des enseignements doit permettre de connaître la façon dont l'enseignement est dispensé et reçu, de savoir également à quoi sert la formation. L'évaluation doit être un élément du tableau de bord de l'université : les conditions de mesures du taux d'échec vont changer au niveau européen, une batterie d'indicateurs est à mettre en place.

François PETIT ajoute qu'il faut mettre en évidence une évaluation sur le contexte de la vie de l'étudiant, les deux éléments ne peuvent être séparés mais il ne faut pas multiplier les questionnaires.

Marie-Christine CARVALHO insiste sur l'importance du choix des questions.

Anne LE GUILLY suggère qu'une évaluation des formations pourrait se faire tous les 4 ans, l'année précédent le contrat.

Robert NOUMEN se déclare favorable à l'évaluation des enseignements mais il ne faut pas qu'elle aboutisse à l'évaluation des enseignants.

Ernest GIBERT constate que le principe d'évaluation a fait des progrès mais qu'il ne faut pas lui faire jouer le rôle qui n'est pas le sien sous peine de le faire « capoter » : Intégrer le résultat de l'évaluation dans la carrière de l'enseignant, même s'il est positif, n'est peut être pas souhaitable, cela peut avoir un effet pervers : être bien évalué, cela pourra vouloir dire que l'enseignant ne fait pas de recherche ! Dans l'évaluation de l'enseignant, on pourrait seulement intégrer sa volonté à faire de l'évaluation.

Michel LEDUC recommande lui aussi une grande prudence dans le domaine de l'évaluation des enseignants.

L'évaluation des étudiants est souhaitable.

Avec les ECTS, l'évaluation du travail personnel exigé est importante mais difficile à chiffrer.

Ernest GIBERT pense qu'il va falloir mesurer l'efficacité pédagogique entre les enseignants et les enseignés.

François PETIT en conclusion remarque que la question des examens n'a pu être traitée faute de temps.

Compte rendu de la réunion du 19 octobre 2001

Bernard Alluin, Conseiller auprès du Ministre ouvre la séance en remerciant les membres de la commission pour le travail effectué au cours de la première session ; il rappelle que l'ensemble des propositions du groupe ont été retenues par le Ministre et qu'il s'agit maintenant de s'interroger sur leur mise en œuvre, puis reprend les dix propositions, en insistant particulièrement sur :

- l'importance d'une liaison plus forte enseignement secondaire/enseignement supérieur :
 - ♦ réaffirmation de la place des commissions post-bac,
 - ♦ mise en place de professeur en service partagé : un texte rédigé par la DPE, en précise les modalités de recrutement (poste publié au bulletin officiel de l'Education Nationale avec la mention « poste à exigence particulière »). L'université qui demandera un poste de PRAG en service partagé obtiendra deux personnes qui auront deux bulletins de salaire (celui du second degré et celui du supérieur) car le professeur en service partagé est un professeur à double affectation (50 % dans le second degré et 50 % dans le supérieur).
- les mesures à prendre pour concrétiser les Travaux Personnels Encadrés,
- la nécessité de remettre le tutorat d'accompagnement dans les contrats,
- la rédaction d'un texte sur le directeur des études de première année,
- la mise en place d'équipe pédagogique « reconnue », à l'instar des équipes de recherche. Un appel à projet sera lancé. Les équipes qui répondront aux critères définis par la commission recevront un label et seront financées dans le contrat mais aussi dans le cadre d'avenant (Jean-Loup Jolivet).

Ces équipes devraient être créées par grands secteurs disciplinaires (François Petit).

En tout état de cause aucune de ces mesures ne peut être imposée aux établissements. Il est donc nécessaire de réfléchir à la mise en place de dispositifs incitatifs.

Gérard Lauton rappelle son peu d'enthousiasme pour le service partagé. Un allègement des tâches des professeurs du second degré pourrait leur permettre de mieux se prêter au dialogue.

Il déplore par ailleurs le paradoxe de la suppression de la voie de promotion des enseignants au titre de la pédagogie.

Une intervention de Gisèle Bonhomme sur la rénovation des cursus dans le cadre des ECTS donne ensuite lieu à un vif débat sur la première année à la suite duquel Bernard Alluin rappelle qu'il n'est pas question de supprimer les diplômes intermédiaires et que dans les cursus renouvelés les parcours d'étudiants seront bien déterminés et avec des combinatoires très réduites. Il n'y a cependant pas de recul par rapport à la mise en place du 3/5/8 même si dans sa conférence de rentrée le Ministre ne pouvait que se référer à la réglementation existante (réponse à une intervention de Jean-Etienne Mestre).

Après le départ de Bernard Alluin, François Petit rappelle la deuxième lettre de mission et fixe le programme de travail pour les deux ou trois réunions suivantes avant d'ouvrir les débats sur la thématique du jour, c'est à dire la formation continue des enseignants.

Le débat est lancé à partir d'une intervention d'Anne Le Guilly qui explique que l'université Strasbourg 2 s'est inspirée de l'expérience de l'université d'Angers pour créer un service d'accompagnement pédagogique permettant, entre autre, de faciliter l'intégration des nouveaux collègues. Un séminaire de rentrée est organisé pour les nouveaux enseignants avec l'équipe dirigeante et traitant des points suivants :

- la connaissance de l'université,
- les projets forts du contrat quadriennal d'établissement,

- les droits et des devoirs des enseignants chercheurs,
- brève présentation de tous les services qui peuvent aider à développer une pédagogie innovante.

A la suite du séminaire un questionnaire est envoyé aux participants pour savoir les secteurs dans lesquels ils souhaitent un accompagnement pédagogique.

Un projet de D.U. « métiers des enseignants » ouvert aux doctorants et aux nouveaux enseignants est en cours d'élaboration.

Un début de travail d'accompagnement pédagogique se fait au sein de l'équipe d'enseignants assurant le module de méthodologie du premier semestre de 1^{ère} année de DEUG. Les quelques 50 enseignants (de toutes les disciplines) sont souvent de jeunes MCF, des ATER ou même des moniteurs-allocataires. Des réunions régulières sont organisées pour aider ces jeunes collègues dans leur démarche pédagogique.

A la suite de cette intervention, François Petit pose la question des objectifs de la formation continue :

- quels objectifs en début de carrière ?
 - ♦ la connaissance de l'institution,
 - ♦ la nature de la relation pédagogique,
 - ♦ l'attitude à avoir de vant un amphithéâtre ou en petits groupes,
 - ♦ la construction d'un cours.
- **Quel dispositif, pour quelle compétence ?**
 - ♦ **Sensibiliser les enseignants aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.**
- **Quel est le positionnement des centres d'initiation à l'enseignement supérieur face aux formations ?**
 - ♦ **Redéfinir les missions des CIES.**
 - ♦ **Mener une réflexion autour des nouveaux publics.**
 - ♦ **Ouvrir des séances aux élus étudiants.**

François Petit insiste ensuite sur les compétences transversales à acquérir (constructions de projets pédagogiques, de recherche ou de valorisation) .

Gweltaz Frigout estime que l'évaluation des enseignements quand elle est bien faite, doit avoir des répercussions sur la formation des enseignants.

François Petit indique qu'il serait souhaitable qu'il y ait un livret d'accueil pour les personnels enseignants car les enseignants sont isolés dans leur composante et ont des difficultés à intégrer l'idée d'établissement. Pour lui, la meilleure période pour cette première socialisation est la mi-septembre.

Il est rappelé que l'équipe pédagogique est par nature le lieu de la socialisation et de la formation des enseignants.

Le débat se termine sur l'idée d'intégrer cette formation continue dans l'emploi du temps des enseignants sous forme d'un crédit « temps-formation ». Cette formation pourrait aussi être prise en charge dans le cadre d'un pourcentage de la masse salariale.

François Petit conclut la séance en précisant l'ordre du jour des deux prochaines réunions :

- la réunion du 21 novembre sera consacrée au contrôle des connaissances, à la validation des acquis en formation initiale, à la place des projets individuels ou collectifs des étudiants dans ce dispositif.
- La réunion du 19 décembre portera sur l'évaluation des enseignements avec l'intervention de Marie-Françoise Fave-Bonnet, enseignante à l'université Paris X, sur les retombées de l'évaluation des enseignements sur la pédagogie.
Les membres du groupe sont invités à rassembler tous les documents en leur possession sur ce thème et à les transmettre au bureau DES A7.

Compte rendu de la réunion du 21 novembre 2001

François Petit ouvre la séance en accueillant Madame Fave-Bonnet, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à Paris 10 Nanterre, qui fera une intervention sur l'évaluation des enseignements lors de la prochaine réunion de la commission le 19 décembre 2001.

Gérard Lauton et Anne Le Guilly demandent que le compte rendu de la réunion du 19 octobre 2001 soit modifié sur des points de leur intervention.
C'est chose faite.

Deux points sont à l'ordre du jour de cette réunion :

- 1 – le contrôle des connaissances
- 2 – la validation des acquis en formation initiale

1 – le contrôle des connaissances :

François Petit aborde le premier point de l'ordre du jour en présentant deux documents :

- Les rencontres de l'Agence « l'organisation et la préparation des examens », 6 février 2001, document distribué en séance par Nicole Nicolas,
- « Parcours diversifiés et crédits capitalisables ». Réflexion du groupe de travail de l'université Rennes 2, qui sera adressé aux membres de la commission, avec la convocation à la prochaine réunion.

Les questions qui se posent sont les suivantes : que contrôle-t-on, selon quelles modalités, quelle fréquence et dans quel but ? Quel comportement la répétition des modalités de contrôle des connaissances déclenche-t-il chez l'étudiant ?

a) – que contrôle-t-on ?

Gérard Lauton lance la discussion sur le contrôle des connaissances par rapport au savoir : les objectifs contractuels d'une période de formation ne sont pas toujours formulés. Dans certains DEUG scientifiques, il y a tout un corpus d'exercices possibles qui ne font travailler que des données de manière répétitive.

Marie-Françoise Fave-Bonnet constate que dans les autres pays européens on ne parle plus de connaissances mais de compétences alors qu'en France on ne vérifie que des connaissances. Le contrôle des connaissances est en relation avec la pédagogie et la certification.

Pour Gweltaz Frigout, le terme de compétence renvoie à des présupposés (MEDEF).

En DEUG on ne peut pas valider des compétences ; ce sont des connaissances qui sont évaluées.

b)-les modalités de contrôle

Un débat s'engage sur la multiplication des contrôles sous forme de QCM qui favorisent le bachotage et la tricherie (Marie-Françoise Fave-Bonnet, Ernest Gibert). Ernest Gibert ne nie pas la pratique du « bachotage » et de la fraude mais en conteste l'ampleur. Au lieu de s'interroger sur les procédures qui allègent le travail des enseignants, il s'agit de poser les vraies questions : quelles connaissances, pour quelle finalité ? C'est à partir de là que les modalités de contrôle sont à mettre en place et à porter à la connaissance des étudiants.

Anne Le Guilly approuve Ernest Gibert et indique que le CEVU de l'université Strasbourg 2 s'attache aux détails du contrôle des connaissances.

Marie-Françoise Fave-Bonnet pose la question de l'équité dans les procédures d'examen : il existe des variations selon les disciplines et les universités. C'est au niveau de l'équipe pédagogique que le travail sur les modalités de validation doit s'effectuer.

François Petit s'interroge sur la nécessité de reprendre l'idée de Charte des Examens.

Pour l'UNEF elle ne met pas à l'abri des disparités entre filières et universités.

Pour Jean-Etienne Mestre, la disparité des pratiques et des situations conduit à proposer un cadrage national lâche, avec un suivi, pour préserver la notion de diplôme national et respecter l'autonomie des universités.

Pour Christine Poirier, le rôle des équipes pédagogiques est fondamental. Il va falloir changer les mentalités des étudiants et des enseignants. At-on vraiment besoin d'avoir un examen pour chaque discipline ? Mais le problème des étudiants qui ne suivent pas les cours ne faisant pas l'objet d'une évaluation est évoqué.

En DEUG, les enseignements sont très parcellaires. L'équipe pédagogique devrait réfléchir sur les compétences à acquérir dans un bloc d'enseignements, dans un groupe de disciplines et proposer un contrôle de synthèse.

Cela réduirait le nombre des examens mais pose aussi le problème des possibilités de compensation.

Gweltaz Frigout souhaite que l'étudiant ait le choix entre plusieurs questions de cours. Pour alléger les examens le contrôle continu devrait être privilégié par rapport au contrôle terminal et la pratique de l'oral développée.

Philippe Pierrot souligne que dans les IUT, on travaille à partir de programmes pédagogiques nationaux qui sont décrits en terme de compétence.

L'évaluation des étudiants est faite en contrôle continu, des bilans sont possibles en cours d'année. Les projets tutorés et les stages sont difficiles à évaluer en raison de leur disparité.

En tout état de cause, le constat est unanime. Les examens doivent être organisés dans de meilleures conditions matérielles. Ceci permettrait de mettre en place moins de QCM (Dominique Lassarre) de diminuer la fraude. Les contrôles d'identité, les émargements sont difficiles à effectuer.

Diane Barrasso remarque qu'il y a une carence de présence des enseignants dans les salles d'examen et que c'est l'administration qui supplée.

François Petit insiste sur la présence des enseignants titulaires le jour de l'examen. Il faut leur rappeler que cela fait partie de leur charge

Enfin avec la mise en place du système des crédits européens (ECTS), une réflexion s'impose sur l'évaluation de la charge de travail de l'étudiant (cours, mémoires, projets tutorés, stages, travail documentaire, travail personnel...).

c) -les deux sessions d'examen

Tout le monde s'accorde sur la notion de deuxième chance, sauf Philippe Pierrot qui remarque que la deuxième session est parfois un leurre pour les formations professionnalisées. En effet, dans certains départements secondaires des IUT, les étudiants ne disposent pas du matériel nécessaire aux révisions..

Pour que la deuxième évaluation ait un rôle de véritable rattrapage, il faut améliorer l'efficacité de sa préparation, en mettant les étudiants dans des conditions de travail leur permettant de faire mieux, en leur donnant du temps, en relançant l'accompagnement tutoré entre les deux sessions, en ouvrant les bibliothèques universitaires et les services documentaires pendant l'été. Et surtout, il est essentiel que ceux qui n'ont pas réussi à la première session aient une explication sur les raisons pour lesquelles ils n'ont pas satisfait aux exigences. Il est donc indispensable qu'ils aient accès à leur copie et qu'ils puissent s'entretenir avec les enseignants.

Un débat s'installe sur la difficulté de rendre les copies à un amphithéâtre d'étudiants.

Il est rappelé que l'arrêté du 9 avril 1997 relatif aux DEUG , à la licence et à la maîtrise prévoit dans son article 20 que « les étudiants ont droit, sur leur demande, et dans un délai raisonnable, à la communication de leurs copies et à un entretien ». L'anonymat des épreuves écrites est également prévu dans l'arrêté du 9 avril 1997 (article 18 – alinéa 2).

En revanche la double correction des copies, demande forte des étudiants collés, ne figure pas dans le texte.

L'ensemble des intervenants s'accordent sur la lourdeur de la session de septembre et le faible nombre d'étudiants qui s'y présentent. Mais « nul ne pouvant renoncer à un droit », il n'est pas légal de demander à un étudiant un engagement écrit de sa part, à se présenter ou non à cette session

2)-validation des acquis en formation initiale :

François Petit passe ensuite au deuxième point de l'ordre du jour : la validation des acquis en formation initiale, en dehors de l'enseignement stricto sensu, et la place des projets individuels ou collectifs des étudiants dans le dispositif.

Patrick Lévy rappelle les dispositions de la circulaire du 29 août 2001 publiée au BOEN n° 32 du 6 septembre 2001, relative au développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes qui prévoit notamment que « l'unité d'enseignement optionnelle constitue sans aucun doute le meilleur moyen de validation de l'action étudiante dans le cadre de la formation », mais « que cela peut aussi prendre la forme de stages, de rédaction d'un mémoire ou d'un rapport, de mention sur le diplôme, voire de bonification ».

Ernest Gibert confirme que l'étudiant apprend aussi en dehors de l'offre de formation, dans des activités qui ont lieu à l'université ou en dehors de l'université.

Au début de l'année universitaire l'étudiant déclare qu'il va demander la reconnaissance de son engagement dans telle ou telle activité. Le responsable du diplôme définit alors les conditions de la validation, qui peut passer par un complément de formation dans un enseignement qui existe déjà ou par une formation spécifique. Il fixe également les points que l'étudiant pourra obtenir.

Les activités salariées ne sont pas écartées.

Anne Le Guilly indique que sur le site de Strasbourg l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) a monté un module sur l'aide aux devoirs pour les enfants des quartiers défavorisés.

En règle générale, si les étudiants sont capables de faire un travail d'observation, leur expérience peut être validée qu'il s'agisse de l'équipier du fast-food ou de la caissière du supermarché.

Des étudiants en formation initiale peuvent donc avoir une expérience professionnelle à faire valider.

La validation des acquis de l'expérience militante, associative ou salariée suppose donc que l'université mette en place un dispositif de guidance et d'évaluation pour aider l'étudiant à analyser, à partir d'outils ou de modèles théoriques, son implication ainsi que l'environnement technique, social, culturel, économique, juridique, etc... dans lequel elle s'inscrit. Un tel dispositif d'accompagnement, débouchant in-fine sur un rapport et/ou une soutenance devrait aider l'étudiant à prendre conscience des compétences ainsi acquises afin de les valoriser ultérieurement dans son curriculum vitae.

Compte rendu de la réunion du 19 décembre 2001

L'exposé de Marie-Françoise Fave-Bonnet sur les effets de l'évaluation des enseignements sur les pratiques pédagogiques dans huit pays européens, joint en annexe, est dense et très complet :

L'évaluation des enseignements en Europe s'est développée dans les années 90 dans un contexte de pressions multiples : pression d'autonomie pédagogique, pression de la « masse », pression de la « variété », pression de l'autonomie financière, interrogation sur la qualité des formations et sur leur efficacité, intérêts pour les résultats de l'activité d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation des enseignements concerne deux domaines : la pratique de l'enseignement ou « teaching » et la capacité des étudiants à apprendre et la façon dont l'enseignement est reçu ou « learning ».

Si l'on veut que l'évaluation des enseignements ait des effets sur la qualité des enseignements, il faut agir sur les procédures et mettre en place une évaluation pluraliste, contextualisée, dynamique, intégratrice et répétée à échéances régulières.

François Petit lance la discussion en insistant sur le processus : il est très formateur, permet de se poser les bonnes questions, en le mettant en place beaucoup de problèmes sont déjà résolus. L'évaluation doit être un outil de dialogue, ne doit pas être une évaluation terminale, mais une évaluation intermédiaire.

Marie-Françoise Fave-Bonnet précise que dans certains pays européens comme la Norvège, il y a une véritable culture de l'évaluation. Les collègues des autres universités viennent assister aux examens, il existe des mentors ou « amis critiques » pour aider l'enseignant en difficulté.

Dans les pays où les universités sont véritablement autonomes la question de la qualité et de l'évaluation des enseignements se pose.

En France, le système est très centralisé, l'on ne se sert pas bien de l'évaluation et l'on en attend pas d'effets. Les pratiques intéressantes ne sont pas diffusées.

Une discussion s'engage ensuite sur le questionnaire. A quoi sert-il en fin d'année ? Comment gommer l'équation personnelle de l'enseignant ?

Gweltaz Frigout est étonné que l'évaluation ne soit qu'un questionnaire auprès des étudiants.

Il faut éviter l'écueil des étudiants qui jugent les enseignants et construire un questionnaire qui ne traumatise pas l'enseignant. La démarche d'évaluation relève d'une politique de l'établissement mais l'évaluation doit se faire par filière.

Diane Barrasso pose la question de l'association des personnels administratifs dans la procédure d'évaluation.

Marie-Françoise Fave-Bonnet ajoute que c'est de l'intérêt des enseignants d'associer les étudiants à la procédure d'évaluation, surtout pour fixer le cadre des interrogations.

François Petit résume les débats : il s'agit de développer la qualité de l'évaluation et d'avoir la volonté que les résultats de l'évaluation soient partagés.

Les propositions suivantes sont faites :

- tenir des tableaux de bord sur des indicateurs qui puissent être repérés,
- créer une cellule légère d'évaluation,
- développer l'auto-évaluation,
- contextualiser les procédures d'évaluation, relativiser d'une université à l'autre, d'une filière à l'autre. Il faut évaluer par rapport à un environnement et des objectifs et par rapport aux moyens financiers et humains mis en œuvre.

La culture de l'évaluation s'acquiert tout au long de la carrière.

La mutualisation des expériences est une des fonctions de la C.P.U et de l'AMUE.

« A quelles conditions l'évaluation des enseignements peut-elle avoir un effet sur les pratiques pédagogiques »

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Professeur de Sciences de l'Education
Université Paris X Nanterre

Il n'y a pas de recherches, ni même d'enquêtes, actuellement, sur l'évaluation des enseignements dans les universités en France¹.

Pendant, les résultats d'une recherche importante sur l'évaluation et l'auto-évaluation dans les universités en Europe peut permettre de dégager quelques réflexions sur l'évaluation dans les universités en général, puis de voir comment s'est mise en place l'évaluation des enseignements ailleurs, et de faire quelques constats afin de dégager des propositions.

Présentation de la recherche *EVALUE*

Le projet *EVALUE* est une recherche comparative sur l'évaluation et l'auto-évaluation des universités en Europe, qui a associé onze équipes de recherche dans huit pays (Allemagne, Espagne, Finlande, France, Italie, Norvège, Portugal, Royaume-Uni) et une quarantaine de chercheurs de différentes disciplines. Il a été subventionné par la Commission Européenne (DG XII, TSER, contrat SOE2-CT-95-2004) et coordonné par Pierre DUBOIS (Laboratoire Travail et Mobilités, Université Paris X Nanterre). Nous avons travaillé sur l'évaluation de la recherche, des enseignements, des enseignants, de la relation formation-emploi, du gouvernement des universités... à partir d'un état des lieux de l'évaluation dans chaque pays, de 4 études de cas approfondies par pays (plus de 50 entretiens auprès des acteurs des évaluations dans chaque université, et études documentaires) ; puis par groupes thématiques synthétisant les études de cas, etc.

Le groupe thématique sur l'évaluation des enseignements auquel j'ai participé a été coordonné par Danielle Potocki-Malicet, professeur de sociologie à Reims. Ce texte reprend les conclusions du rapport *EVALUE*, disponible sur le site : <http://webdev.u-paris10.fr/SPUPX/SITESMGR.home>

Fin de la recherche en 1998.

¹ Les recherches sur les questions pédagogiques à l'Université sont très peu développées : il existe des recherches sur les étudiants (et de nombreuses informations grâce à l'Observatoire de la vie étudiante), des recherches sur les aspects socio-économiques de l'enseignement supérieur, quelques recherches sur les questions organisationnelles, et quelques rapports sur les difficultés des étudiants en premier cycle.

1. L'Évaluation dans les universités en EUROPE

L'évaluation, menée par des organismes publics nombreux, est devenue, dans les huit pays, irréversible. L'enjeu principal de l'évaluation externe est sa contribution au développement de l'évaluation interne. Évaluation externe et évaluation interne interagissent pour que les universités, dans le cadre de leur stratégie, parviennent à améliorer la qualité et la performance des enseignements, de la recherche, des services rendus aux usagers, et ce au meilleur coût.

Les universités publiques sont évaluées et s'évaluent parce qu'elles dépendent de la puissance publique et parce qu'elles sont autonomes de par la loi ; l'évaluation côtoie désormais le contrôle de conformité exercé par les pouvoirs publics. Les universités sont évaluées et s'évaluent pour mieux gérer des missions de plus en plus nombreuses : peuvent-elles être partout excellentes ? L'évaluation peut être ainsi utilisée pour gérer les tensions entre enseignement traditionnel, enseignement professionnalisant, formation professionnelle continue, les tensions entre recherche fondamentale et recherche appliquée, les tensions dans le champ de la relation avec la société et le territoire (faire augmenter le taux de participation à l'enseignement supérieur, participer à l'animation culturelle du territoire, à son développement). Enfin, les universités sont évaluées et s'évaluent parce qu'elles sont soumises à de fortes pressions financières : la progression du nombre d'étudiants, la diversification des formations et des missions ont nécessité un accroissement du financement public et ont obligé les universités à diversifier leurs ressources.

Le modèle, le plus propice à la création d'une dynamique de transformations (performance et qualité) dans chaque université publique, met en oeuvre une évaluation **pluraliste** (participative et contradictoire), **contextualisée** (qui tient compte de l'environnement de l'université), **dynamique** (qui rapporte l'université à ses objectifs et à son histoire), **intégratrice** (qui prend en compte l'ensemble des dimensions et des domaines d'activité), et enfin **répétée à échéances régulières**.

Ce modèle progresse, mais il est encore globalement minoritaire.

Au plan institutionnel, les conditions primordiales de développement de l'évaluation pluraliste, dynamique et contextualisée sont le renforcement de l'autonomie des universités (statuts, formes de gouvernement, ressources financières) et l'élargissement de la politique de contrats entre la puissance publique et chaque université à la mise en oeuvre de contrats au sein de chaque université et de contrats entre universités. Activités, objectifs et résultats de ces contrats sont évalués; dans ce contexte, un lien croissant est observé entre résultats des évaluations et allocation de ressources.

2. L'évaluation des enseignements

2.1. Les objectifs

L'évaluation systématique des enseignements est relativement nouvelle dans les pays européens. C'est surtout à la fin des années 80 que le mouvement est impulsé et il s'est développé dans les années 90 dans un contexte de pressions ou de problèmes multiples.

- **pression d'autonomie pédagogique** : dans la plupart des pays, les universités doivent décider de la mise en place et de l'organisation de la délivrance de diplômes.
- **pression de la "masse"** : l'augmentation du nombre d'étudiants, puis sa stabilisation
- **pression de la "variété"** : l'augmentation du nombre de diplômes différents
- **pression de l'autonomie financière** : les universités doivent faire autant ou mieux avec les mêmes moyens ou des moyens proportionnellement diminués. Les préoccupations d'évaluation de l'enseignement sont liées aux difficultés économiques des différents pays, aux redistributions budgétaires.
- **interrogation sur la qualité des formations**, mais aussi sur leurs **efficacités**
- **intérêts pour les résultats de l'activité d'enseignement et d'apprentissage** : abandons en cours d'étude, redoublements, échecs, réussites aux examens, longueur du temps d'étude, et insertion professionnelle des diplômés. C'est le cas de la France.

Dans la plupart des pays, l'évaluation des enseignements **a été impulsée par les organismes centraux, tels que le ministère de l'éducation, et d'autres organismes officiels** comme, par

exemple CNE en France, HEFC au Royaume Uni et HEQC, Conseil de la recherche et NIFU en Norvège, Conseil d'évaluation de la FUP au Portugal, Conseil des universités et commission exécutive en Espagne, Conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur en Finlande, Observatoire sur l'évaluation en Italie.

C'est également une tendance dans les pays où l'évaluation des enseignements résulte d'une **décision volontaire des universités**, comme en Espagne où le Conseil des universités a adopté le système des appels d'offre et en Allemagne où les universités sont libres d'impulser une évaluation. Les décisions d'évaluation, prises par le ministère ou par l'organisme central, sont mises en application par des organismes officiels et les universités deviennent le terrain d'application de ces décisions. Elles ont suivi le mouvement en intégrant plus ou moins dans leur politique de développement ces **évaluations externes**. Elles ont favorisé en parallèle des **évaluations internes**, qui très souvent précèdent les évaluations externes et leur servent de supports.

2. 2. L'évaluation des enseignements concerne deux domaines :

- **la pratique de l'enseignement** ou "teaching" : organisation et activités d'enseignement : objectifs recherchés, contenu des cours, méthodes, ressources, formations offertes à l'étudiant, passerelles pour les étudiants en situation d'échec, etc.

- évaluer le processus d'enseignement et éventuellement des compétences du corps enseignant dans sa globalité : partage du temps entre les charges d'enseignement, administratives, entre les différents niveaux d'enseignement, accroître la coordination entre l'administration et les enseignants,
- optimiser les offres d'éducation, de formation continue, proposer des changements concernant les structures et les plans d'études, les cours.
- optimiser l'implantation de nouveaux cours : révision des programmes, évaluation des systèmes d'évaluation des étudiants, organisation des emplois du temps, des cours (théoriques, pratiques, optionnels), les échanges internationaux.
- contrôler le respect des programmes et leur adéquation avec les plans d'études,
- de promouvoir les actions de formation et de perfectionnement des enseignants.

- **la capacité des étudiants à apprendre et la façon dont l'enseignement est reçu ou learning**. Ce sont tous les thèmes relatifs à l'étudiant, à son apprentissage, à sa performance : adéquation entre sa formation antérieure et son choix de filière, temps mis pour obtenir le diplôme, réorientations et progressions...

Il s'agit également de mesurer les pratiques variées d'admissions à l'université et les sélections, le contrôle des acquisitions des étudiants, le suivi des étudiants sur les programmes de formation proposés.

Un autre volet d'évaluation comprend les guides d'information destinés aux étudiants, les aides (documentation, bibliothèques...), les conditions de vie.

Enfin, sont abordés le placement des étudiants.

Toutes les universités abordent ces deux thèmes mais à des degrés différents. Dans certains pays, la première catégorie est la plus importante; dans d'autres, l'insistance mise sur la performance peut aboutir à l'évaluation du coût d'un cours, d'une filière, d'un diplôme.

En France, on s'intéresse à l'évaluation des enseignements et peu à l'évaluation des apprentissages.

2. 3. Trois configurations d'évaluation selon les pays

- **Premier groupe : il comprend les pays dans lesquels l'évaluation concerne une discipline dans tous les établissements (Portugal, Royaume-Uni, Nord de l'Allemagne, Finlande, Norvège).**

L'évaluation est périodique, régulière. La priorité est accordée à la discipline, élément fédérateur par excellence des motivations et des compétences des enseignants, des chercheurs. Le choix d'une évaluation disciplinaire répond à un besoin de comparaison et de positionnement de la discipline dans une université, dans un pays, par rapport à des standards nationaux ou internationaux, sauf au Royaume-Uni où les critères sont propres à chaque discipline, dans chaque université. L'évaluation de l'enseignement d'une discipline dans une université ou dans un groupe d'universités permet aux enseignants concernés de se positionner vis à vis des autres enseignants de la même discipline, telle qu'elle est enseignée ailleurs. De même, elle permet des comparaisons interdisciplinaires.

Si cette pratique d'évaluation est intéressante, elle n'est pas toujours satisfaisante car elle ne permet pas un positionnement à l'intérieur de l'institution. On peut souligner ici la difficulté de construire une identité de l'université quand l'évaluation est effectuée discipline par discipline et non sur un établissement complet.

Espagne

Le plan national d'évaluation de la qualité des universités, mis en place dès 1995, s'applique même si les universités sont soumises aux politiques régionales. L'évaluation de l'enseignement a pour unité de base le diplôme ou le programme d'études du premier, deuxième ou troisième cycles. Le guide d'auto-évaluation comprend cinq domaines : genèse et évolution du cours en liaison avec son contexte de création et les changements de celui-ci, présentation de l'organisation et de l'articulation des différents cours, fonctionnement du cours, présentation de chaque discipline, rapports existants avec le marché de l'emploi.

Finlande

Les évaluations de l'enseignement démarrent systématiquement en 1991 et portent sur les cours dispensés : contenu, structure, organisation. Elles deviennent habituelles tant pour les étudiants que pour les enseignants et le personnel administratif qui en sont chargés. Actuellement, elles sont intégrées dans un projet qualité afin de créer un système permanent d'assurance qualité. Elles sont mises entre les mains du manager de projet.

Norvège

Les évaluations concernent des disciplines (administration des affaires, sociologie, engineering, mathématiques, musique). Elles sont très complètes et couvrent les dimensions en relation avec la qualité de l'enseignement : l'organisation de l'enseignement, la pédagogie, les coopérations interdisciplinaires. Sont également évalués l'environnement physique, l'accueil et le suivi des étudiants, leur situation et l'adéquation entre leur demande et leur formation antérieure. Enfin, d'autres domaines sont concernés : structures de management, coopérations entre l'administration et l'enseignement, insertion locale et rayonnement national et international de l'université. Les évaluations externes mettent surtout l'accent sur les points forts et les points faibles de l'enseignement.

Portugal

Le processus d'évaluation démarre au Portugal par une évaluation des cours de licence, maîtrise et mestrado, dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, universitaire et polytechnique, public et non public. Il porte sur la structure des programmes, l'organisation et le fonctionnement des cours, le développement de l'enseignement et de l'évaluation des étudiants, les caractéristiques des étudiants, l'accomplissement du plan d'études, la trajectoire des maîtrises, les relations entre la recherche et l'enseignement, et les relations Formation/Emploi, le personnel enseignant, son profil, l'accomplissement de sa charge, les ressources.

Royaume Uni

Les évaluations externes concernent tous les établissements universitaires. Les Higher Education Funding Councils sont les principaux évaluateurs externes. Ces évaluations utilisent la démarche de « fitness purposes » selon laquelle chaque institution est évaluée sur ses propres buts et objectifs. Sont concernés les contenus des cours aussi bien que leur organisation, la progression des étudiants, les aides aux étudiants, les moyens d'apprentissage, l'assurance qualité. En dehors de l'évaluation par les HEFC, les universités visitées par EVALUE, mettent en place un Contrôle Annuel des Cours dont l'objet est de permettre à chaque département de réaliser des modifications dans les cours, en fonction des résultats des étudiants, des avis de l'équipe enseignante, des étudiants et des examinateurs externes.

Nord de l'Allemagne : 5 universités

Les universités de Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg et Rostock ont constitué un Consortium d'universités dont le but est d'évaluer l'enseignement et l'apprentissage. L'université de Groningen apporte son soutien à ces évaluations qui suivent la même procédure. Les auto-évaluations et les évaluations externes par les pairs sont combinées. Les pairs appartiennent à des universités qui ne font pas partie du Consortium. Dans ces cinq universités, l'évaluation des enseignements porte sur les disciplines et elle concerne l'organisation de l'université, la structure et l'organisation des cursus, le contenu des cours, les conditions générales des études : bibliothèques ou services divers aux étudiants. Elle s'intéresse également à la façon dont les étudiants reçoivent l'information concernant les cours. Enfin, un élément important est la qualité et la durée des études. Il y a ici un effort pour combiner une évaluation disciplinaire et une logique d'établissement; les disciplines s'engagent dans une sorte de contrat avec le recteur pour améliorer l'enseignement.

- deuxième groupe de pays : l'évaluation qui y est réalisée concerne, en règle générale, plusieurs disciplines dans quelques établissements (France, Espagne, Allemagne).

L'importance est accordée à l'université considérée comme le lieu de rassemblement des compétences des enseignants, des chercheurs, des administratifs et des étudiants. En France, dès 1989, le développement de la politique contractuelle, entre l'Etat et l'Université, met en avant les établissements et limite le rôle, jusque là très fort des disciplines. L'évaluation de l'établissement est réalisée dans le cadre d'un contrôle de son activité. Il est nécessaire de savoir si elle remplit bien les conditions prévues par les arrêtés nationaux, si elle utilise correctement les moyens fournis, si elle remplit ses missions. Cette évaluation peut avoir pour conséquence un renforcement des liens entre les composantes, dans un effort commun d'information, de meilleure connaissance les unes des autres. Les notions d'identité et d'identification sont valorisées. Le poids de l'université en tant qu'établissement est privilégié.

France

L'évaluation des enseignements se fait essentiellement dans le cadre des **habilitations des diplômes**. Les universités déposent des demandes d'habilitations auprès du ministère : il s'agit d'obtenir un label (droit à délivrer un diplôme dit "national"). La stratégie suivie pour ces habilitations est définie par l'université elle-même, puis est reprise par le Président dans son rapport d'auto-évaluation. Les critères d'habilitation ne sont pas toujours bien clairs et connus des universités, mais les critères les plus apparents concernent les taux de réussite, le développement des programmes d'études, les contenus et l'infrastructure de l'enseignement dispensé, le taux d'encadrement en enseignants, l'organisation pédagogique dans l'ensemble, les services aux étudiants, les relations internationales, la participation à des programmes internationaux. Se dessine aujourd'hui une tendance vers un lien entre contrats quadriennaux et habilitations; celles-ci sont de plus en plus tournées vers les préoccupations régionales et l'attractivité vis à vis des étudiants.

Une seconde forme d'évaluation est celle **réalisée par le CNE**. Elle porte sur les forces et les faiblesses de l'institution et comporte une appréciation de la politique menée au regard des contraintes existantes et des objectifs visés dans le cadre des missions de service public. Elle analyse l'ensemble des activités et des moyens mis en oeuvre dans le cadre de la politique scientifique et pédagogique, la gestion des services, le cadre de vie sur le campus, l'accueil et le suivi des étudiants, l'insertion locale et le rayonnement national et international. Le CNE a également mené quelques évaluations de disciplines (comme celles décrites dans le premier groupe de pays).

Allemagne

L'évaluation des enseignements, dans la mesure où elle n'est pas impulsée par un organisme national, peut concerner des facultés (menée en parallèle avec l'évaluation de la recherche et du management), des disciplines différentes dans des universités différentes, des disciplines pour toutes les facultés dans une université... Les niveaux sont différents selon les Länder. Les évaluations ont pour but une assurance qualité et l'accroissement de l'efficacité des programmes éducatifs. L'évaluation des enseignements prend en compte le rendement des programmes éducatifs en s'appuyant sur la durée des études et sur les facteurs qui influencent cette durée, notamment le manque de clarté des structures de cours, les alternatives offertes, le manque de coordination des cours de bases, le manque de coordination entre les facultés, les cours, le manque d'interdisciplinarité et de coopération. Beaucoup de données statistiques sont élaborées et utilisées dans l'évaluation des enseignements. L'attention accordée à la performance de l'enseignement est en rapport avec les problèmes budgétaires.

- un troisième modèle : le cas particulier de l'Italie. L'Italie ne réalise pas des évaluations disciplinaires. Des Unités Internes d'Evaluation sont conçues comme des services de contrôle de la réalisation des principales missions des universités. Il s'agit là d'une évaluation purement interne **qui porte surtout sur l'apprentissage**, considéré comme important car il est plus efficace pour de réelles transformations. Le contrôle porte moins sur le professeur (clarté, présence régulière, disponibilité), que sur ce que l'étudiant obtient pendant son passage à l'université et le temps qu'il met pour l'obtenir.

Italie

Les évaluations réalisées par les Unités d'Evaluation portent sur l'offre d'enseignement, la qualité des enseignements, les caractéristiques des étudiants. Parfois, comme à l'université de Venise, deux niveaux d'évaluation sont prévus. Au premier niveau, on contrôle les différentes étapes des carrières universitaires des étudiants jusqu'à leur insertion au marché du travail. On évalue les échecs, la durée des études, le rendement aux examens; par métaphore, on peut dire qu'est évalué le processus de transformation de la « matière première » étudiant en « produit fini » prêt pour le marché du travail. Au second niveau, c'est l'efficacité de l'utilisation des ressources de l'enseignement et des équipements qui est évaluée. C'est à ce second niveau que sont analysées les charges de l'enseignement en termes d'examen par enseignant, par département et par faculté, en termes des thèses de laurea et de participations aux cours. Ce second niveau paraît encore peu élaboré.

France

Les évaluations mises en œuvre dans le cadre de l'article 23 de l'arrêté du 9 avril 1997 font partie de cette configuration.

« Pour chaque cursus, est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements.

Cette procédure, garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie, pour chaque formation par une commission selon des modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire.

Cette commission, composée par le Président de l'Université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants.

Ces procédures sont organisées dans le respect des dispositions de la loi du 26 janvier 1984 et des statuts des personnels concernés. »

4. Constats :

Si les monographies (dans tous les pays) mentionnent de nombreuses pratiques d'évaluation externes et d'auto-évaluation, elles sont plus discrètes sur l'utilisation des résultats de ces évaluations pour modifier les cours, l'organisation, le contenu des cursus.

- Comme dans la plupart des pays, on arrive à une **multiplication des évaluations des enseignements en France** (habilitation de diplômes, CNE, contrats quadriennaux, plus les arrêtés de 97), mais avec des objectifs différents.

Les évaluations peuvent entraîner une **surcharge de travail** lorsqu'il est fait appel aux personnels de l'université, de la faculté, du département, donc un accroissement des coûts en temps et en argent pour la recherche des informations pour les évaluations internes ou externes (Royaume-Uni, Norvège, Portugal). Il existe alors un risque d'installation de **routines**, de **lassitude** pour les évaluations, tenant au fait que les personnels sont amenés à remplir beaucoup de questionnaires, à fournir beaucoup d'informations (Finlande, Italie, Norvège). Un aspect est peu abordé : le coût de l'évaluation elle-même, c'est-à-dire combien coûte une évaluation de l'enseignement en temps, moyens, personnels.

- **Les acteurs déplorent souvent le manque d'utilisation des résultats**, notamment ceux des évaluations par les étudiants (Italie, France, Allemagne, Norvège). Il est constaté l'absence de liens entre des résultats négatifs lors des évaluations et les prises de décisions. De même, les résultats positifs peuvent n'entraîner aucune modification particulière dans l'enseignement.

On constate parallèlement que peu d'indications sont fournies quant à l'utilisation et à la destination des informations contenues dans les évaluations. Parfois seuls ceux qui sont directement impliqués dans le processus sont informés et peuvent éventuellement formuler une opinion (Portugal). Il existe donc un manque d'intérêt (des enseignants et des étudiants) face aux évaluations, en l'absence d'utilisation des résultats et de décision.

Certaines personnes interrogées affirment que **les évaluations peuvent accroître le niveau de frustration** car les améliorations à mettre en place dépendent de ressources financières qui ne sont pas disponibles.

- Les évaluations sont souvent **réduites à une passation de questionnaires** aux étudiants. Or :

- selon le type de questions posées, l'évaluation des enseignements peut glisser à une évaluation des enseignants

- ces questionnaires ne montrent que le **degré de satisfaction** des étudiants vis-à-vis des enseignements et des enseignants, ils ne correspondent donc qu'à un élément d'une évaluation de l'enseignement.

- de plus, **les résistances des enseignants** sont liées au fait qu'un étudiant ne peut porter de jugement sur un cours puisqu'il n'en connaît pas les objectifs et qu'il ne peut le comparer avec d'autres.

- certains étudiants et certains enseignants ont affirmé avoir remarqué des **effets pervers** de l'évaluation, qui perturbent la relation pédagogique. Ceci est surtout sensible au Royaume-Uni où l'évaluation réalisée par les étudiants peut intervenir dans la reconduction du contrat de l'enseignant : certains mentionnent des effets de démagogie consistant à une majoration des notes à l'examen.

5. Propositions :

Si l'on veut donc que l'évaluation des enseignements ait des effets sur la qualité des enseignements (ce qui est plus large que la question sur la seule pédagogie), il faut agir sur les procédures. C'est à cette seule condition qu'on pourra introduire une culture de l'évaluation qui puisse concilier les réticences des enseignants-chercheurs et les impatiences des étudiants.

Mettre en place une évaluation **pluraliste** (participative et contradictoire), **contextualisée** (qui tient compte de l'environnement et des moyens), **dynamique** (qui rapporte la filière à ses objectifs et à son histoire), **intégratrice** (qui prend en compte l'ensemble des dimensions et des domaines d'activité), et enfin **répétée à échéances régulières**.

Comme le préconise le rapport FREVILLE, «elles devraient être menées simultanément à trois niveaux (en sus évidemment de celui de l'Etat) : celui de **l'enseignant** face à ses étudiants dans l'amphithéâtre ou la salle de TD, celui de la **filière d'enseignement**, dont la qualité dépend de la cohérence des cours et des stages, de la politique de recrutement des enseignants et de leur suivi, enfin celui de **l'établissement** responsable du choix des filières de formation et de la répartition des ressources en hommes et moyens autres mises à sa disposition par l'Etat. »

Nous laisserons donc de côté les habilitations de diplômés, les évaluations du CNE, les évaluations des enseignements effectués lors des contrats quadriennaux, pour nous attacher plus particulièrement aux **arrêtés de 1997**, et donc du deuxième niveau.

1. **Capitaliser les évaluations** des enseignements, en tenant des **tableaux de bord** : nombre d'étudiants inscrits, reçus, etc ; nombre d'enseignants-chercheurs, de chargés de cours ; taux d'encadrement (par groupe) ; etc.

2. **Aider les responsables des filières** en mettant à leur disposition des **outils** d'auto-évaluation simples et pertinents. Des cellules d'évaluation (cf Italie), structures légères d'aide à l'auto-évaluation

pourraient être mises en place auprès de la vice-présidence chargée des études : animées par des enseignants-chercheurs experts dans le domaine², elles auraient pour mission de répondre aux demandes des responsables de filières, et de proposer des dossiers d'auto-évaluation proposant des référentiels adaptés à l'Université (cf Espagne)

3. **Contextualiser les procédures d'évaluation** grâce à la collaboration des enseignants -chercheurs, des étudiants et des personnels administratifs.

4. Faire avancer **quelques idées simples** sur l'évaluation des enseignements :

- une évaluation est composée d'un **recueil** de données et d'une **analyse** de celles-ci.

- des méthodes de recueils de données **autres que les questionnaires** peuvent être utilisées, des méthodes quantitatives et qualitatives : analyse de documents, entretiens, observations, réunions, assistances d'experts, recours à des bases de données, enquêtes par questionnaires à réponses fermées ou ouvertes. Cette collecte d'informations est réalisée auprès des enseignants, des personnels non enseignants, des chefs d'établissement, des responsables de l'université, des facultés ou des départements, des responsables des formations ou du diplôme, des employeurs, éventuellement des étudiants actuels ou anciens..

- des **temporalités autres** que le questionnaire en fin de cours sont parfois préférables : bilans à mi-parcours de formation, bilan quelques semaines ou quelques mois après la formation, bilan déconnecté de la période d'examen, etc.

- une évaluation ne consiste pas à pointer seulement ce qui ne va pas, mais aussi à valoriser ce qui « marche » bien .

- une évaluation de l'efficacité pédagogique d'un enseignant ne peut se faire sur l'appréciation d'un seul groupe ;

- une évaluation n'est « **formative** » et efficace que si elle est **pluraliste et « contradictoire »**. Le niveau de diffusion doit être défini avant le début de la procédure, ainsi que la question de l'anonymat.

- une évaluation doit être suivie de recommandations, de procédures de remédiation et d'**effets**. Sinon, il vaut mieux ne pas faire d'évaluation.

Une fois de plus se trouvent posés les questions des objectifs de l'évaluation des enseignements, des missions d'enseignement, et de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs.

² Dans le Rapport ESPERET, page 54, on trouve, dans la définition des tâches des enseignants-chercheurs le terme d'« *expertise* », avec comme définition : *évaluation des enseignements et des formations* ».

ANNEXE

Extrait du rapport d'Yves FREVILLE (page 106)

Rapport d'information du Sénat sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs (novembre 2001)

Un plébiscite en faveur de l'évaluation des enseignements

Une très nette majorité, soit 81,5 % des répondants, est favorable à l'évaluation par les étudiants des enseignements, près de 55 % y étant même très favorables, alors que 9% n'y sont pas du tout favorables. Il est vrai que ce type d'évaluation se pratique déjà couramment, et parfois depuis de nombreuses années, dans certains établissements.

Les universitaires manifestent une réelle volonté de transparence puisque, parmi ceux qui sont favorables au principe d'une évaluation de leurs enseignements par les étudiants, ils ne sont que moins de 17 % à souhaiter que les résultats de cette évaluation soient communiqués à eux seuls. La très grande majorité est favorable à la diffusion de ces résultats d'évaluation, la moitié acceptant qu'ils soient communiqués aux responsables de l'établissement, et le tiers à l'ensemble de l'université. **Votre rapporteur voit dans ces résultats une marque indéniable de la confiance des universitaires dans leurs qualités d'enseignants.**

Or, les méthodes actuelles d'évaluation sont manifestement insuffisantes et totalement inefficaces.

Manifestement insuffisantes, parce qu'elles devraient être menées simultanément à trois niveaux (en sus évidemment de celui de l'État) : celui de **l'enseignant** face à ses étudiants dans l'amphithéâtre ou la salle de TD, celui de la **filière d'enseignement**, dont la qualité dépend de la cohérence des cours et des stages, de la politique de recrutement des enseignants et de leur suivi, enfin celui de **l'établissement** responsable du choix des filières de formation et de la répartition des ressources en hommes et moyens autres mises à sa disposition par l'État.