

# Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d'une recherche internationale

Laurent Lima  
Charles Hadji

Laboratoire des Sciences de l'Education

UPMF Grenoble 2

Laurent.lima@upmf-grenoble.fr

Charles.hadji@upmf-grenoble.fr

## Résumé

Du double point de vue institutionnel et moral, l'évaluation des enseignements est considérée aujourd'hui comme une obligation. Cependant, les conditions dans lesquelles une telle évaluation peut s'effectuer font l'objet d'un vif débat : « qui ? quoi ? comment ? selon quels référents ? quels indicateurs ? quelle participation des évalués ? quelle publicité des résultats ? » (Demailly, 2001). C'est pourquoi nous tenterons tout d'abord d'esquisser quelques lignes directrices pour une évaluation des enseignements, en nous attachant en particulier à préciser ses objets possibles. Trois grands espaces d'investigation pourront ainsi être spécifiés : ceux des activités d'enseignement (*teaching*), d'apprentissage (*learning*), et des effets du processus enseignement/apprentissage. Nous pourrions alors tenter de montrer qu'une évaluation des enseignements par les étudiants est à la fois réalisable et utile, en présentant à cet effet quelques résultats d'une enquête conduite dans trois régions d'Europe (Baden- Württemberg, Catalogne, Rhône-Alpes) par trois équipes universitaires, dans le cadre de la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation). Nous pourrions constater non seulement que cette enquête pilote apporte des informations particulièrement utiles, du point de vue d'une réflexion sur la pédagogie universitaire, dans les trois champs d'investigation identifiés ; mais encore qu'elle propose des suggestions pertinentes pour une amélioration possible. L'intérêt essentiel d'une évaluation des enseignements par les étudiants est alors de mettre en évidence, d'une part des « zones problématiques » (ZP), espaces où se nouent des problèmes précis et concrets pour les étudiants (ex : la participation active aux cours) ; et d'autre part des « zones d'action prioritaire » (ZAP), correspondant à des chantiers urgents pour une amélioration des études (ex : meilleur rapport à la pratique).

**Mots clé :** évaluation, enseignement, étudiants, qualité, zone problématique.

**Abstract.** *When students evaluate their curriculum: a few conclusions drawn from an international research programme*

To evaluate teaching is currently considered as compelling, both from an institutional and a moral viewpoint. However the conditions of such an evaluation have triggered strong debates: «Who? What? How? Drawing from which references? Which clues? Should the people assessed take part in the process? To what extent should the results be publicized?» (Demailly, 2001). For that reason we will first draw some guiding lines for teaching eva-

luation, trying to define its possible objects. Three main domains may be contemplated: teachers, activity, learning process, and the effects of the teaching/learning process. Drawing from an enquiry carried out in three European areas, by three research teams... We will be able to show that an evaluation of their courses by students is both possible and profitable. As a matter of fact, this inquiry has brought up valuable information about higher education pedagogy as concerns the three fields mentioned earlier and it also offers some suggestions likely to generate improvements. This survey has pointed out «problematic domains» (PD) where students meet with concrete and precise difficulties like feeling unable to participate actively in the lesson; and other domains for which projects are urgently needed with a view to improving learning conditions.

**Key words:** evaluation, teaching, students, quality, problematic domain.

### Sommaire

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Le problème de l'évaluation des enseignements</p> <p>2. Une enquête pilote qui apporte des informations particulièrement utiles pour une évaluation du « teaching » dans les trois régions</p> <p>3. Une enquête pilote qui apporte des informations particulièrement utiles pour une évaluation du « learning »</p> | <p>4. Une enquête pilote qui apporte des informations particulièrement utiles pour une évaluation des effets du processus enseignement/apprentissage</p> <p>5. D'une évaluation bilan à une évaluation dynamogène : les propositions d'amélioration faites par les étudiants</p> <p>Références bibliographiques</p> |
|--|---|

L'enquête pilote conduite par les trois équipes régionales du Réseau « Uni21 » de la FREREF abordait l'université de deux grands points de vue. L'université peut être vue, tout d'abord, comme lieu de socialisation et de reproduction sociale. Elle peut être vue, en second lieu, comme un espace d'expériences, où se développent et s'articulent des stratégies de travail et de positionnement professionnel. De ce second point de vue, on peut, semble-t-il, raisonnablement affirmer que le fait d'être en troisième année d'étude met les étudiants en position de faire un premier bilan de leurs expériences, et de formuler, dans ces conditions, un jugement fondé sur la qualité des études suivies.

Mais vouloir faire une synthèse de ce bilan, en caractérisant les jugements ainsi formulés par les étudiants sur la qualité de leurs études, impose une réflexion préalable sur l'intention même d'apprécier la qualité de la formation, sur les voies pertinentes d'une évaluation des enseignements, et sur la place que peut occuper l'interrogation directe des étudiants dans une telle évaluation.

## 1. Le problème de l'évaluation des enseignements

### 1.1. *Ne pas être victime du mythe de la qualité*

Vouloir mettre en évidence la contribution de l'enquête pilote à une évaluation des enseignements ne signifie pas que l'on adhère de façon immédiate et naïve à ce qui serait une idéologie de la qualité. Car aujourd'hui, comme en

témoigne, par exemple, le numéro 147 (2001-2) de la revue française *Education permanente*, « la qualité de la formation est en débat ». Tout d'abord, parce que le terme de qualité est particulièrement ambigu. Comme le fait observer Vial (2001) la première signification de ce terme est en relation avec une certaine idéologie de la nature. La qualité dirait l'essentiel de l'être, ou son essence, dans une perspective substantialiste. Du fait qu'une qualité est perçue alors comme une dimension essentielle, on est tenté de concevoir la qualité elle-même comme une substance, présente ou non, au fond de chaque être. Dans ce cas, le mot (*qualité*) se prend « lui-même comme objet désigné, dans un cercle tautologique dont le sens reste obscur, magique » (Vial, 2001, p. 119). On court alors le risque de trancher de la qualité, dans un jugement de valeur, sans s'être interrogé sur les fondements de ce jugement.

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

### *1.2. Ne pas se méprendre sur la nature du travail évaluatif*

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

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

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

Enfin on peut entendre par contrôle une opération de vérification de la présence d'un « objet ». C'est pourquoi le contrôle se centre sur l'espace, dans

une visée totalitaire (on est sûr du moment où le contrôle est achevé), alors que l'évaluation est indissociable d'un vécu, dans le cadre d'un processus toujours partiel et inachevé (Ardoïno et Berger, 1986).

Mais si un consensus peut ainsi être trouvé sur la nature du travail évaluatif, travail qui conduit à se prononcer sur l'acceptabilité d'une situation donnée par référence à des attentes déterminées, bien des incertitudes pèsent encore sur ce que serait une démarche pertinente d'évaluation des enseignements.

### 1.3. Préciser les modalités, et les champs d'investigation, d'une évaluation des enseignements

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

Dans ce débat, la question de l'évaluation des enseignements universitaires est particulièrement délicate, en ce qu'elle s'inscrit dans un contexte « peu ouvert jusqu'à présent à ce type d'évaluation » selon la formule de Danielle Potocki Malicet (in Demailly, 2001, p. 95). Cet auteur propose de distinguer clairement *l'évaluation des enseignants*, portant sur des individus dans le cadre d'une gestion de leur carrière, et *l'évaluation des enseignements*, portant sur les contenus des formations et la réussite des étudiants en premier lieu, sur les pratiques d'enseignement et les moyens propres à augmenter la qualité et l'efficacité du système en second. Mais, comme l'écrit Dejean, l'évaluation des enseignements « pose inévitablement la question de l'évaluation des enseignants » (Dejean, 2002, p. 38).

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

Peut-on, dans ces conditions, apporter une réponse opératoire et fondée à la question de l'objet privilégié d'une évaluation de l'enseignement à l'univer-

**Tableau 1.** L'espace de travail de l'évaluation des enseignements universitaires.

	Objets	Questions posées	Modalités de recueil d'informations	Espaces de référencement
<b>Teaching</b>	CONTENUS DE FORMATION	COHERENCE ? PERTINENCE ? ADAPTATION aux besoins collectifs aux besoins individuels	Analyse de contenu	Valeurs individuels (évaluation de l'enseignement) Finalités collectifs (évaluation de la formation) Attentes Besoins
	PRATIQUES DE FORMATION Modalités d'enseignement (méthodes, stratégies) Modalités de contrôle des connaissances	QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ? Adaptation, cohérence et efficacité des méthodes, techniques et stratégies	Observation et analyse des pratiques	Critères du « bon » enseignant
	ACTIVITÉ(S) INDIVIDUELLE(S) des enseignants, d'ordre pédagogiques et/ou didactique.	QUALITÉ PÉDAGOGIQUE ? Adaptation, cohérence et efficacité des méthodes, techniques et stratégies	Questionnement (par questionnaire ou autres modalités) des acteurs : étudiants, enseignants, autres	Guide des « bonnes pratiques »
<b>Learning</b>	ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE (cadre de l'expérience)	Environnement facilitateur ou inhibiteur ?	Questionnement des acteurs	Critères de l'environnement facilitateur d'apprentissage
	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	Réalité ? (et nature ?) Pertinence ? Efficacité ?	Observation directe ou indirecte des activités et stratégies d'apprentissage	Taxonomie des activités d'apprentissage
	MANIÈRES D'Étudier et de Comprendre STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	Nature ? Caractéristiques ?		Taxonomie des stratégies
<b>Effects du processus</b>	CONNAISSANCES ACQUISES COMPÉTENCES CONSTRUITES AUTRES EFFECTS	Observe-t-on les effets désirés ?	Tests, épreuves Mises en situation Questionnement des acteurs	REFERENTIELS de : — connaissances — compétences Liste d'OBJECTIFS

sité ? La qualité pédagogique des enseignements ne pouvant s'apprécier qu'à travers les apprentissages qu'ils rendent possibles, et la dimension générale des contenus d'enseignement étant un des aspects du problème des pratiques d'enseignement, deux grands champs d'investigation sont alors incontournables : ceux du « teaching » (organisation et réalisation des activités d'enseignement), et du « learning » (réception de l'enseignement par les étudiants dans leurs activités d'apprentissage). En d'autres termes : comment dans les universités, enseigne-t-on ? Et comment y apprend-on (dans quelles conditions, et avec quelles difficultés) ?

Cette invitation à conduire des investigations dans les deux champs (articulés) du teaching et du learning est donc en cohérence avec l'idée, exprimée par Dejean (2002), que si la qualité de la formation des étudiants dépend de la prestation des enseignants, elle repose aussi sur l'activité des étudiants dans leur propre formation : « une évaluation de l'enseignement qui ne serait centrée que sur la prestation des enseignants n'aurait pas grand sens, puisque la qualité finale dépend aussi de l'activité qu'on déploie les étudiants » (Dejean, 2002, p. 74).

Cependant, la reconnaissance de l'importance conjointe de ces deux champs ne doit pas faire oublier la nécessité d'observer aussi, autant que possible, les effets de ce processus, qui seront à rechercher en priorité, en fonction de ce qui précède, du côté des transformations opérées sur les savoir êtres, savoirs, et compétences des étudiants. Le champ des effets nous paraît être le troisième grand champ nécessaire, voire prioritaire, de toute évaluation conséquente des enseignements. Ce qui ajoute une troisième question : comment, dans les universités, et à quoi, réussit-on ?

On peut donc conclure que l'évaluation de l'enseignement universitaire doit s'intéresser à un triple objet : le teaching ; le learning ; et les effets du processus teaching learning. Le tableau qui suit tente de donner une vue d'ensemble de l'espace de travail de l'évaluation des enseignements universitaires : objets, questions posées, espaces de référenciation et modalités de recueil d'informations.

#### *1.4. Oser prendre en compte le point de vue des étudiants*

Si donc « l'Université, dans le cadre de ses responsabilités, se voit attribuer l'obligation de se faire une opinion à propos de la qualité de l'enseignement dispensé dans son institution » (Valois, 1999), quels peuvent être le rôle et la place des acteurs étudiants dans ce processus de construction d'une « opinion » évaluative ? L'interrogation directe des étudiants n'est-elle pas trop fortement biaisée pour pouvoir être considérée comme une voie acceptable de production d'informations pour l'évaluation ?

Que pourrait-on reprocher à l'interrogation directe des étudiants ? Puisqu'il s'agit de produire des informations pour une évaluation dont un premier impératif est d'être, autant que possible, objective, trois arguments peuvent être avancés : on va travailler avec des discours, non avec des faits ; les critères des

jugements prononcés par les étudiants risquent d'être flous ; enfin, les étudiants sont dans une position de subjectivité qui les éloigne de la nécessaire impartialité du juge.

On peut faire observer, en regard du premier argument, que les propos des étudiants n'ont pas un statut différent de celui des propos de tous les autres acteurs. Or, les évaluateurs ne se sont jamais privés de la voie de « l'observation indirecte » : même pour « l'observation » des pratiques, on se contente souvent de pratiques déclarées !

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

Enfin, pour ce qui concerne le troisième argument, les étudiants sont certes en position de subjectivité, mais la subjectivité d'un « consommateur » pour parler comme Scriven, pour qui précisément l'évaluation doit être centrée sur le consommateur ; ou d'un « client », pour parler comme Stake, le théoricien de « l'évaluation répondante » ou « centrée sur le client » (De Ketele, 1986). L'argument de ces deux grands spécialistes de l'évaluation est simple : on ne peut pas se passer du point de vue des premiers intéressés, ceux qui bénéficient du service « éducatif » dont il s'agit d'apprécier l'intérêt.

Si donc une évaluation des enseignements ne peut se réduire à la seule prise en compte du point de vue des étudiants, elle ne peut pas cependant s'en passer, et ignorer, comme par décret, ce point de vue.

Mais nous avons vu que les pratiques concrètes oscillaient entre évaluation externe et évaluation interne. Les propos d'étudiants n'auraient-ils pas leur place naturelle dans ce second cas de figure, ce qui d'emblée pourrait réduire leur portée et leur intérêt ? Par ailleurs, il pourrait paraître logique et cohérent de faire d'abord et essentiellement participer les étudiants à l'évaluation de leurs professeurs, ce qui leur donnerait un grand rôle dans l'évaluation des enseignants, mais non dans celle des enseignements.

Les évaluations faites par les étudiants sont-elles condamnées à demeurer marginales et/ou locales ? Nous ne le pensons pas. Bien que la participation des étudiants à l'évaluation des enseignements soit une pratique encore peu développée, il nous semble que la recherche pilote effectuée par le Réseau Uni 21 de la FREREF dans trois régions européennes montre comment la prise en compte du regard que les étudiants portent sur leurs études, et cela d'autant plus qu'elle s'effectue dans un cadre international, peut devenir un élément important, sinon central, dans une évaluation conduite par un organisme extérieur (en l'occurrence : la FREREF) mais s'organisant pour donner la parole à ces acteurs privilégiés du processus de formation que sont les formés.

Aussi, n'interviendrons nous pas davantage de façon théorique dans le débat sur l'évaluation des politiques éducatives, bien que l'on puisse déplorer, avec Dejean, qu'il n'y ait « quasiment pas de théorie de l'évaluation de l'enseignement en France » (Dejean, 2002, p. 40). Mais de façon concrète, avec la prétention et la volonté, finalement, de faire apprécier l'intérêt des jugements formulés

par les étudiants à travers un exemple de ce qu'ils peuvent être. La thèse que nous défendons peut être résumée par un propos de Dejean (2002, p. 25) « Avoir l'avis des étudiants, ça fait réfléchir » !

## 2. Une enquête pilote qui apporte des informations particulièrement utiles pour une évaluation du « teaching » dans les trois régions

A la question de savoir si une évaluation du teaching par les étudiants est faisable, l'enquête pilote apporte, par ses résultats mêmes, une réponse très concrète. En effet, les réponses recueillies fournissent une information éclairante et utile tant sur les contenus que sur les pratiques d'enseignement/formation.

Le questionnaire permettait aux étudiants de formuler : soit des jugements indirects, dont rendront compte les points 2.1. (Consacré aux jugements indirects portant sur la structuration ou le fonctionnement de la filière), et 2.2. (Consacré à l'importance accordée à certains objectifs) ; soit des jugements directs, dont rendra compte le point 2.3. (Consacré à la question 33, qui invitait les étudiants à juger directement un certain nombre de points en fonction de leur expérience). On comprendra que nous devons nous limiter ici à présenter et analyser quelques exemples.

### 2.1. Informations portant sur quelques dimensions « objectives » de structuration ou de fonctionnement de la filière

La question de la qualité du « teaching » peut être posée de façon directe, par des items demandant explicitement aux étudiants de formuler un jugement de valeur. Mais elle peut être posée, aussi, de façon indirecte, en invitant, par exemple, les étudiants à dire si certains traits caractérisent, ou non, leur discipline principale. L'image de la discipline qui se dégage alors, permet de dresser un premier état des lieux présentant un caractère plus ou moins marqué de polarisation.

Nul ne pourra contester que rapport à la recherche et rapport à la pratique sont deux dimensions aujourd'hui essentielles des disciplines universitaires.

- Pour ce qui concerne la « *bonne préparation à une profession* » et la « *relation étroite avec la pratique* » (Q7-6), les résultats sont sans ambiguïté. Certes, le « moyennement » l'emporte partout, avec des scores variant de 49 (R.A.) à 56% (C.). Mais partout également, et surtout en RA et BW, le « peu » surpasse très nettement le « fortement » (respectivement 42 versus 9% et 41 versus 8%). On peut parler d'une insatisfaction dominante, particulièrement préoccupante si l'on pense que les disciplines universitaires doivent être en relation avec des pratiques professionnelles.
- Pour ce qui concerne les *relations avec la recherche dans l'enseignement* (Q7-5), une coupure pourrait dans le même sens paraître préoccupante s'agissant de l'enseignement universitaire, dans la mesure où les enseignants y sont, par statut, des enseignants chercheurs ! Si le « moyennement » l'emporte par-



tout (avec des scores allant de 58% en RA à 66% en BW), alors que le « fortement » l'emporte sur le « peu » en BW, c'est au contraire le « peu » qui devance le « fortement » dans les deux autres régions.

On pourrait voir ici, pour ce qui concerne RA et C, ce que nous appelons une « zone problématique » (ZP).

Par ailleurs, l'introduction de nouveaux médias (Q7-7) peut être considérée, à notre époque, comme un trait en soi positif.

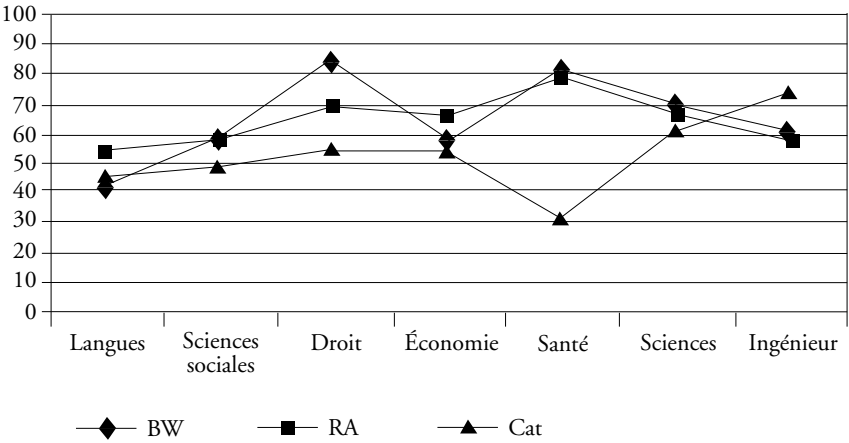
Or si, ici, le « moyennement » l'emporte nettement devant le « peu » en BW et C, on constate qu'en RA le « peu » arrive à égalité avec le « moyennement » (46%), alors qu'il n'y a que 8% de réponses « fortement ». D'une façon significative, les étudiants de la région Rhône-Alpes de notre échantillon estiment que l'introduction des nouveaux médias n'est pas une caractéristique de l'enseignement dans leur discipline principale. Il y a là une donnée qui peut nourrir la réflexion à la fois des enseignants (ont-ils la volonté d'introduire les nouveaux médias, et de moderniser ainsi leur pédagogie ?) et des responsables administratifs et politiques (ont-ils la volonté d'en donner les moyens aux enseignants ?) de cette région.

## 2.2. Informations concernant certaines intentions ou visées de l'enseignement universitaire

L'enseignement peut donner priorité, de fait, à tel ou tel objectif, qui va privilégier, par exemple, le savoir (ex. : acquérir un grand savoir factuel), ou la personne de l'étudiant (ex. : s'entraîner à avoir un regard critique). Il peut aussi viser des effets en quelque sorte secondaires, car non directement liés à la transmission d'un contenu spécifique. Ceux-ci peuvent correspondre, soit à la construction d'une compétence ou d'une attitude spécifiques (ex. : transposer des acquis théoriques en applications pratiques), soit au développement d'un intérêt particulier (ex. : s'intéresser aux prolongements sociaux et politiques). Quelle importance accorde-t-on, selon les étudiants de nos échantillons, à certains de ces objectifs visés (premier point de vue) et/ou effets souhaités (second point de vue) ?

Du premier point de vue, on constate une tendance très nette, dans les trois régions, à juger que *le développement des centres d'intérêt personnels* n'est pas assez valorisé, alors que les réponses « trop » sont soit négligeables (BW), soit très faibles (RA et C). Il y a, très certainement, comme l'expression d'une revendication, témoignant d'une « zone problématique » (ZP). Cette revendication est particulièrement nette en BW et en RA pour ce qui concerne le droit (respectivement 85 et 71% de réponses « trop peu »), la santé (81 et 79%), et les sciences (70 et 67%). En revanche, les réponses du secteur santé en Catalogne divergent. Dans cette région, la formation dans ce groupe de disciplines serait-elle plus personnalisante ?

De même, fait problème *l'entraînement à un regard critique sur ce qui est enseigné*, pas assez valorisé pour une forte majorité d'étudiants en BW et RA



**Graphique 1.** Importance accordée à l'objectif : développer des centres d'intérêt personnels : réponses « trop peu » par régions et par filières.

et une majorité relative en C. Le jugement est particulièrement net pour la filière santé (78, 68 et 56% de réponses « trop peu »).

On peut donc noter, pour ce qui relève de l'importance accordée au développement de ce que l'on pourrait appeler « l'autonomie critique », le sentiment d'une exigence et d'une valorisation nettement insuffisantes. Sur ces deux points, les étudiants en voudraient plus.

Du second point de vue, les items 10 à 13 de la même question 9 permettaient aux étudiants de donner leur sentiment sur l'importance accordée, dans leur discipline, à certains « effets » possibles du processus enseignement/apprentissage, au-delà de l'apprentissage disciplinaire au sens strict (simple transmission des contenus). Ici, les jugements sont nets, et sans appel. Pour les quatre dimensions concernées, et dans les trois régions, on déplore une

**Tableau 2.** Importance accordée à de possibles effets « secondaires » du processus didactique (en pourcentage).

	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
Trop peu (1 + 2)	78	62	49	72	61	52	65	63	59	59	62	59
Trop (4 + 5)	1	5	9	3	4	6	1	3	4	1	3	2
	Transposition théorie-pratique			Information dans les différents champs			Intérêt pour les prolongements sociaux et politiques			Travail sur les questions éthiques		

ouverture insuffisante : vers la pratique ; vers d'autres champs disciplinaires ; vers les prolongements sociaux et politiques ; vers les questions éthiques que soulève la discipline.

### 2.3. Jugements directs prononcés sur le « teaching »

La question 33 demandait explicitement aux étudiants de juger leurs études d'un certain nombre de points de vue correspondant à autant de critères de « qualité » possibles. Que disent donc nos étudiants quand ils sont invités à faire un bilan de la qualité de leurs études en s'appuyant sur les « expériences faites jusqu'ici » ?

#### 2.3.1. La qualité de l'enseignement appréciée à travers cinq caractéristiques importantes

Le questionnaire offrait, tout d'abord, la possibilité de juger directement la qualité de l'enseignement universitaire de cinq points de vue correspondant à cinq caractéristiques importantes. Pour chacun, le jugement, pouvait aller de -3 (très mauvais) à +3 (très bien). Pour la clarté de l'analyse, ont été agrégées les réponses -3, -2 et -1 (en une grande catégorie : « mauvais »), et les réponses +1, +2 et +3 (« bon »).

Dans l'ensemble, le « bon » dépasse le « mauvais » pour 3 critères, et inversement le « mauvais » dépasse le « bon » pour deux autres.

Pour *la manière dont les cours et séminaires sont conduits*, la Catalogne se distingue des deux autres régions. En BW et en RA, le « bon » dépasse largement le « mauvais ». En C, la tendance s'inverse : 34% de mauvais vs 28% de bon. Dans les trois régions, les filles sont un peu (BW, C) ou beaucoup (RA) plus nombreuses que les garçons à juger positivement cette dimension. Enfin, dans la région la plus critique (C), les plus critiques sont langues et culture.

Pour *l'aide et les conseils des enseignants*, les jugements sont assez partagés en BW (35% de « bon » vs 30% de « mauvais ») et en RA (37 vs 37%), alors qu'en C le « mauvais » l'emporte nettement (42 vs 28%). De cet item et du précédent se dégage donc l'image d'enseignants conduisant mieux leurs interventions qu'ils n'aident et conseillent les étudiants en BW et RA, et décevants sur ces deux plans en C. On peut interpréter la situation en BW et RA en

**Tableau 3.** 5 éléments déterminants de la qualité des études dans les régions (en pourcentage).

	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
Mauvais	20	40	36	14	19	29	29	21	34	30	37	42	27	56	57
Bon	58	34	31	69	63	41	48	54	28	35	37	28	48	15	20
	Organisation et structure de la filière			Qualité de l'enseignement			Conduite des cours			Aide et conseils des enseignants			Présentation et initiation aux études		

disant que, pour les étudiants, les enseignants accordent plus d'importance au teaching qu'au learning, et qu'il y a sans doute un déséquilibre en faveur d'une des deux phases du processus enseignement/apprentissage.

Pour ce qui concerne les *séances de présentation et d'initiation aux études*, alors qu'en BW le « bon » l'emporte (48 vs 27%), c'est au contraire le « mauvais » qui domine en RA (56 vs 15%) et en C (57 vs 20). Sur ce point, RA rejoint la C dans son insatisfaction ! Voilà, pour ces deux régions, une ZAP (Zone d'Action Prioritaire) clairement identifiée. Les étudiants auraient sans aucun doute apprécié qu'on leur offrît des séances d'initiation judicieusement organisées, pour leur permettre de mieux voir dans quelle voie ils s'engagent. Sans doute pourrait-on s'inspirer de ce qui semble exister en BW. Les disciplines les plus insatisfaites à cet égard sont le droit en RA, et langues et culture en C.

Un item a pour fonction de condenser tout cela et de faire apparaître l'impression dominante. Il concerne « *la qualité de l'enseignement destiné à transmettre les contenus* » (Q33.2). Ici, les jugements sont assez nettement favorables en BW (69% de « bon » vs 14% de « mauvais ») et en RA (63 vs 19). Mais moins nettement en C, où la victoire du « bon » (41 vs 29%) a toutefois une dimension paradoxale dans la mesure où, comme on peut le voir, le « mauvais » l'emporte pour les quatre autres critères, plus analytiques et concrets. Ce paradoxe doit nous conduire à observer que, d'une façon générale et pour les trois régions, les jugements prononcés sur un critère « synthétique » (à savoir : « la qualité de l'enseignement ») sont plus favorables que chacun des jugements prononcés sur un autre critère plus analytique et, partant, plus précis. Ce résultat confirme la crainte, exprimée par Vial, de voir une référence, imprécise, à la simple qualité entraîner dans un « cercle tautologique » qui fait juger sans savoir exactement de quoi on parle et au nom de quoi on juge. Le flou qui entoure le jugement, du fait de l'imprécision du critère (cette imprécision lui faisant perdre son statut de critère au sens propre, puisque l'on ne sait pas exactement ce qui est spécifiquement attendu), a alors pour effet de susciter des jugements plus généraux, car référés à une simple impression générale, que lorsque l'étudiant est invité à se référer à un vrai critère, beaucoup plus précis. Cela devrait inciter à ne proposer au jugement que des critères non ambigus et précis, et à ne tenir compte qu'avec prudence de jugements trop globaux.

*2.3.2. Jugements formulés sur la participation personnelle et active aux études*  
Les étudiants étaient également interrogés sur la possibilité offerte (ou non) de s'inscrire activement dans le processus enseignement/apprentissage (Q.33, items 5 et 6).

Tout d'abord, en ayant la *possibilité de participer activement à la planification des cours et séminaires*. Dans les trois régions le jugement est sans appel : c'est mauvais, pour 77% des étudiants en BW, 68% en RA et 67% en C. Voilà, de façon évidente, une zone problématique.

Les étudiants ont-ils davantage la *possibilité d'inclure leurs propres centres d'intérêt dans leurs études* ? Plutôt oui, en BW (44% de bon vs 39% de mauvais),

nettement non en RA et en C. D'une façon dominante donc, sauf pour la possibilité d'inclure ses centres d'intérêt en BW, les étudiants estiment ne pas avoir la possibilité de s'inscrire activement dans le processus enseignement/apprentissage. Une nouvelle fois, un déséquilibre est perçu entre la part de l'enseignant et celle de l'étudiant (le teaching, plutôt que le learning).

### *2.3.3. Jugements sur l'équipement en locaux et en matériel*

Enfin, les étudiants avaient la possibilité de juger l'équipement en locaux et en matériel dans leur discipline. Si, en BW, le « bon » l'emporte (56% vs 36% de mauvais), en RA et en C c'est en revanche le mauvais, avec des scores quasi identiques (47 vs 34%, et 46 vs 35%). Pour ces deux régions, et par contraste avec le BW, cet équipement fait problème ; et cela invite les décideurs à se demander s'il n'y a pas là un espace pour une action prioritaire.

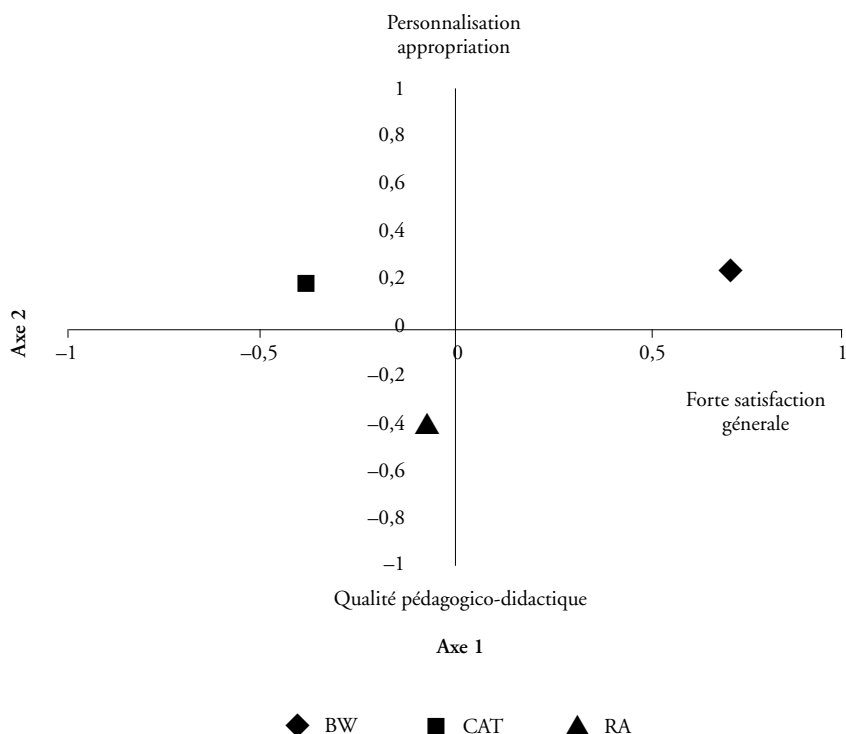
### *2.3.4. Mise en évidence d'un effet région dans les jugements directs*

On peut tenter, enfin, d'avoir une vue d'ensemble des informations apportées par les réponses à la question 33 par le moyen d'une analyse en composantes principales (ACP). Un certain nombre d'axes de regroupement des variables émergent, qui permettent chacun un classement différent des répondants, en expliquant une part plus ou moins importante de la variation totale.

Un premier axe, qui explique une part très importante de la variation, à savoir 41%, rassemble près de son pôle positif (+1) ceux qui éprouvent une forte satisfaction générale : sont fortement corrélés (de +0.39 à 0.33), les items 3 (conduite des cours), 2 (qualité de l'enseignement), 4 (aide et conseils), 6 (centres d'intérêt personnels), 1 (structuration de la filière), 7 (présentation, initiation), et 5 (participation à la planification). Cet axe oppose donc les étudiants qui positivent et apprécient tout, à des étudiants qui éprouveraient une satisfaction générale moins nette.

Un deuxième axe, qui explique 14% de la variation, articule fortement, d'un côté, trois variables : la possibilité d'inclure ses propres centres d'intérêt (+0.45), les séances d'initiation (+0.40) et la participation à la planification des cours (+0.38). A l'opposé, (pôle -1), sont corrélées trois autres variables : la qualité de l'enseignement (-0.46), la conduite des cours (-0.43) et la structuration de la filière (-0.18). Le second axe distingue donc ceux qui apprécient de pouvoir personnaliser et s'approprier leurs études à ceux qui apprécient la qualité pédagogique et didactique de l'enseignement reçu.

Les trois régions sont alors nettement discriminées. Elles se situent dans trois quadrants différents. Il y a donc bien un « effet région » et il est très net. Le BW est dans le quadrant de ceux qui à la fois éprouvent une forte satisfaction générale, et cela très nettement, et apprécient les possibilités de personnalisation /appropriation. Rhône-Alpes dans le quadrant opposé : plus faible satisfaction générale, celle-ci portant alors plutôt sur les qualités pédagogico-didactique des études. Enfin, la Catalogne est alors plutôt du même côté que RA, pour une moindre satisfaction générale, la plus faible de toute, mais en appréciant davantage la possibilité de personnalisation/appropriation.



Graphique 2. ACP Q33 par région.

Si l'on regarde comment se situent les filières, toutes régions confondues, on constate que l'axe 1 est le plus discriminant, avec deux filières seulement sur le côté positif de l'axe : sciences humaines et, surtout, sciences ; et cinq filières sur le côté négatif : dans l'ordre, de 0 à -1, on trouve les élèves ingénieurs, puis le droit, l'économie, les langues, et la santé, filière globalement la moins satisfaite. Sur le second axe, les deux extrêmes sont les sciences (où l'on apprécie les possibilités de personnalisation/appropriation) et le droit (où l'on apprécie la qualité pédagogique-didactique de l'enseignement).

### 3. Une enquête pilote qui apporte des informations particulièrement utiles pour une évaluation du « learning »

L'enquête nous semble apporter, pour ce qui concerne ce second grand champ d'investigation, des informations tout aussi utiles, dans trois domaines : l'environnement d'apprentissage ; les causes de difficulté ; et les activités d'apprentissage.

### 3.1. L'apport d'informations sur des caractéristiques « objectives » de l'environnement institutionnel

Tout apprentissage est, d'une façon générale, « un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle » (Berbaum, 1984, p. 6). La construction d'une telle réponse nouvelle ne peut être correctement appréhendée que si on la replace dans le système sujet environnement. L'environnement, qui est à la fois humain et matériel, remplit des fonctions (information, orientation, etc.), et exerce des contraintes. Berbaum (1991) précise que cet environnement a trois dimensions : une dimension sociale et familiale ; une dimension culturelle ; une dimension institutionnelle. Les valeurs culturelles (deuxième dimension) orientent les apprentissages soit directement, soit par l'intermédiaire des institutions de formation (troisième dimension), qui vont privilégier telle ou telle forme (par exemple : l'enseignement magistral), devenant alors dominante. Bourgeois et Nizet (1997) se penchent sur la dimension institutionnelle en soulignant « l'importance du cadre dans lequel s'inscrit l'acte d'apprendre » (1997, p. 141) et en avançant que la situation de formation ne peut remplir sa fonction de facilitation (des apprentissages) que si elle est construite et gérée comme un espace protégé à l'intérieur duquel des changements peuvent s'expérimenter. L'institution universitaire apparaît-elle à nos étudiants comme « un espace “ protégé ” d'expérimentation intellectuelle » (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 142) ?

La question 7 interroge sur *quatre caractéristiques objectives de l'environnement institutionnel* susceptibles de peser dans un sens facilitateur (de bonnes relations étudiants enseignants), ou inhibiteur (la concurrence entre étudiants ; un désavantage frappant les étudiantes ; la surpopulation des cours et des séminaires).

Il semble donc, du point de vue de ces quatre facteurs, que l'environnement soit un peu moins facilitateur en C, mais sans aller jusqu'à présenter des aspects particulièrement inhibiteurs. Ailleurs, il ne présente pas de particularité défavorable, bien que les relations avec les enseignants ne soient pas particulièrement enthousiasmantes. C'est cependant pour cet item que le « forte-

**Tableau 4.** 4 caractéristiques objectives de l'environnement institutionnel (en pourcentage).

	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
Peu (0 + 1)	17	12	9	41	47	27	78	72	35	42	58	30
Moyennement (2, 3, 4)	62	64	68	45	41	53	20	24	47	37	30	52
Fortement (5 + 6)	21	23	23	15	12	20	2	4	18	21	12	18
	Bonnes relations étudiants enseignants			Concurrence entre étudiants			Etudiantes désavantagées			Surpopulation des cours et séminaires		

ment » est, relativement, le plus fort. On peut donc faire l'hypothèse que, dans le rapport enseignants/étudiants, c'est la dimension « contenu » qui fait éventuellement problème, plus que la dimension « relation » (Watzlawick, 1972).

### *3.2. L'apport d'information sur les facteurs de difficulté dans les apprentissages*

La dimension facilitatrice ou inhibitrice du cadre institutionnel se marquera concrètement à travers le jeu des facteurs venant soulever des difficultés pour les étudiants ou peser personnellement sur eux. Quels sont ainsi les facteurs qui font difficulté ou qui pèsent ?

#### *3.2.1. Les facteurs faisant difficulté*

Il est sans aucun doute (Dejean, 2002, p. 75) utile d'identifier les facteurs de difficulté.

Cinq facteurs peuvent être rattachés au « métier d'étudiant » (question 35, items 5, 6, 7, 9 et 10).

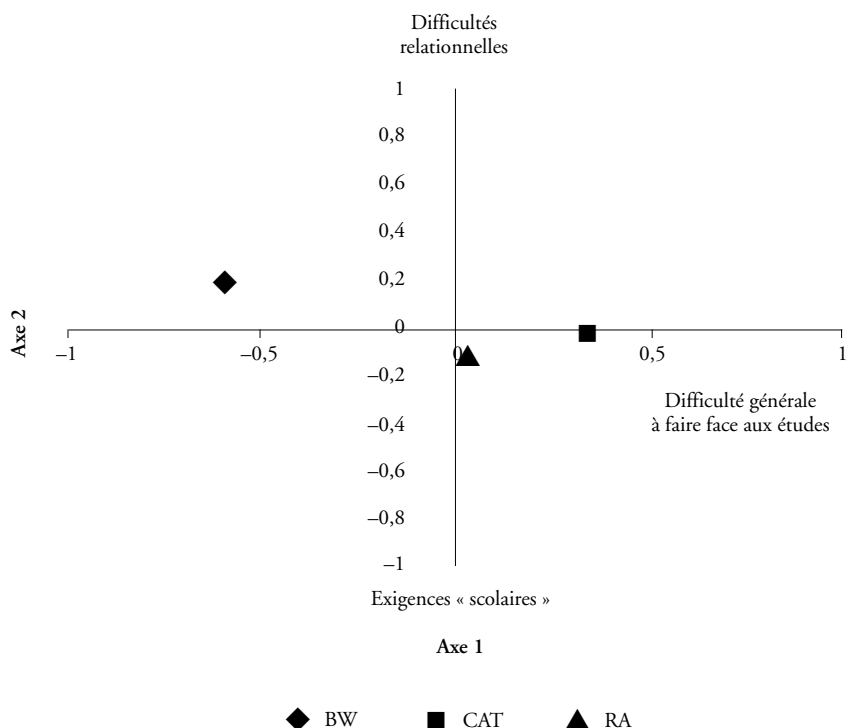
Les préoccupations liées aux exigences de performance et à la préparation efficace des examens sont toujours fortes, et plus particulièrement en RA et en C. Et c'est la préparation efficace des examens qui est le plus fort sujet de préoccupation. Il y a là une composante jugée éprouvante du « métier d'étudiant » (Perrenoud, 2004). Dans leur grande (BW) ou très grande (RA et C) majorité, les étudiants ont du mal à effectuer ce « métier » dans cette dimension de préparation des évaluations certificatives. N'y a-t-il pas ici un chantier évident pour des enseignants désireux d'aider leurs étudiants à réussir ?

Cette question 35 proposait également d'autres facteurs, en particulier d'ordre relationnel. Une ACP permet d'appréhender le jeu de l'ensemble de ces sources éventuelles de difficulté. Intéressons-nous aux deux premiers axes de différenciation dégagés par cette ACP. Le premier axe rend compte de 30% de la variation totale. En positif, il corrèle les variables suivantes : préparation efficace des examens ; effort imposé ; s'orienter dans les contenus ; relations avec les enseignants ; rédaction de travaux écrits ; puis planification des études. Un profil se dégage (vers le pôle +1) : celui d'étudiants éprouvant une difficulté générale à faire face aux études et aux enseignants, à s'organiser. Le deuxième axe ne rend plus compte que de 11% de la variation. Il réunit, vers le pôle +1, les items : entrer en contact avec les camarades d'études ; absence de

**Tableau 5.** Difficultés en relation avec le « métier d'étudiant » (en pourcentage).

	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
Quelques + de grandes	245	58	62	54	71	73	31	59	52	40	48	50	49	57	53
	Effort imposé dans la discipline			Préparation efficace des examens			Rédaction des travaux écrits			S'orienter dans les contenus			Planifier ses études		





Graphique 3. ACP Q35 par région.

groupes de travail fixe ; relations avec enseignants ; concurrence entre étudiants. Le profil qui s'esquisse concerne ceux qui ont en priorité des difficultés d'ordre relationnel. Du côté négatif, sont corrélés 4 variables relatives à la préparation des examens, à la rédaction des travaux écrits, à l'effort imposé, puis à la planification des études et à l'orientation dans les contenus. Ici, sont soulignées les difficultés soulevées par les exigences de performance et d'examen, et d'organisation des études (exigences « scolaires »).

On constate, ici encore, un « effet région ». Les trois régions sont nettement discriminées par l'axe 1 : le BW d'un côté (pas de difficulté générale à faire face), la C de l'autre (une visible difficulté générale à faire face aux charges de travail imposées par les études), RA au milieu. Par ailleurs, BW et RA se distinguent sur le second axe, BW étant plus sensible aux difficultés relationnelles, et RA à celles qui proviennent des exigences « scolaires ».

Un examen des résultats par filières, les trois régions confondues, fait apparaître des différences significatives essentiellement sur le premier axe. Les plus sensibles à l'effet « difficulté générale » sont le droit, puis, à un moindre degré,

économie et sciences humaines, les moins sensibles à cet effet sont la santé, suivie par les sciences.

### 3.2.2. *Les aspects de la vie ou du métier d'étudiant dont on sent personnellement le poids (question 36)*

- Trois dimensions du métier d'étudiant étaient envisagées (items 1, 2 et 4). Il y avait 7 possibilités de réponse, de 0 (ne pèse pas du tout) à 6 (pèse fortement). Ont été regroupées, pour l'analyse, les réponses 0 et 1 (peu), 2, 3 et 4 (moyennement), 5 et 6 (fortement). La réponse « moyennement » est partout en tête pour « *l'effort imposé dans la discipline* », devant la réponse « fortement » qui concerne, en gros, un étudiant sur quatre. Cet effort pèse davantage sur les filles en RA et en C, mais pas en BW. Cet effort pèse un tout petit peu plus qu'ailleurs en BW, région où paradoxalement, il entraînait moins de difficultés qu'ailleurs. Pour les allemands, peser, et entraîner des difficultés, sont donc deux choses différentes. *Les problèmes d'orientation dans les études*, de même, ne pèsent plutôt que moyennement. Mais, en RA, ils concernent, quand même, un étudiant sur trois. Partout, ils pèsent plus sur les filles que sur les garçons. Enfin, *la perspective des examens*, bien que la réponse moyennement soit encore partout la première, pèse fortement partout sur un étudiant sur trois, ici encore, toujours plus fortement sur les filles. On peut donc retenir que la perspective des examens pèse plus (en gros : un étudiant sur trois) que l'effort imposé dans la discipline (en gros : un étudiant sur quatre).
- Certaines conditions de vie sont-elles particulièrement pesantes ? *L'anonymat dans l'enseignement supérieur* (Q36-3) ne pèse que sur environ un étudiant sur dix. Il ne constitue donc pas un problème, de même que *le grand nombre d'étudiants*, qui ne pèse fortement que sur 1 à 2 étudiants sur dix selon les régions. Dans ces deux cas, la réponse « peu » est majoritaire en BW et RA, mais arrive après la réponse « moyennement » en C. Ce n'est donc pas le poids du relationnel qui est important à l'université.
- Quel est, alors, le poids de certaines conditions et perspectives matérielles ? *La situation financière actuelle* (Q36-5) pèse fortement sur 28% des étudiants en RA et 30% en C, mais 16% seulement en BW. Partout, elle pèse plus fortement sur les femmes. *La situation financière après la fin des études* pèse sur un nombre significativement plus important d'étudiants en C (40%), où les femmes sont davantage concernées (45% de réponse « fortement » vs 30% pour les hommes). On peut rattacher à ce point les *perspectives de carrière incertaines* (Q36-9) qui ne concernent que peu les étudiants de BW, mais pèsent fortement sur 35% des étudiants en RA et C. D'une façon générale, on est donc beaucoup plus inquiet pour l'avenir en C (surtout) et en RA qu'en BW. Cela exprime-t-il une perception objective de la situation (au printemps 2002), ou traduit-il des caractéristiques psychologiques propres aux étudiants de BW d'un côté, de RA et de C de l'autre ? L'enquête ne permet pas de trancher, mais ouvre, on le voit, d'intéressantes perspectives d'analyse.

— Enfin, *les problèmes personnels, d'ordre psychologique* (angoisse, dépression) ne concernent fortement que 16% des étudiants en BW, 27% en RA et 23% en C. Dans les trois régions, *l'absence d'un compagnon stable* ne pèse fortement que sur un à deux étudiants sur dix. Ainsi, d'une façon générale, le personnel et le relationnel pèsent moins sur les étudiants que ce qui est relatif au « scolaire » (métier d'étudiant) et à la situation financière.

### 3.3. *L'apport d'informations sur les activités d'apprentissage*

La question 9 interrogeait sur l'importance accordée, dans la discipline, à quatre aspects ou modalités de l'activité d'apprentissage.

Pour ce qui concerne l'exigence de *travailler beaucoup et intensément pour les études* (Q9-6), le sentiment d'une trop forte valorisation (réponses « un peu trop » et « beaucoup trop ») touche près d'un étudiant sur deux (de 43 à 46%). L'exigence d'*effectuer régulièrement des productions* (Q9-7) n'est pas assez valorisée pour les étudiants de Catalogne (50% de réponses « trop peu »). Un étudiant catalan sur deux aimerait donc pouvoir produire plus régulièrement des travaux, dans le cadre de partiels ou d'exposés. Voilà une demande que les enseignants devraient entendre et pourraient facilement satisfaire !

Les étudiants des trois régions estiment très majoritairement (66, 70 et 64%) que l'on n'accorde pas assez d'importance à la *participation aux débats dans les cours et séminaires* (Q9-8). Ce jugement va bien dans le sens du souhait de participation active au processus enseignement apprentissage que nous avons vu se manifester dans les réponses à la question 33. Permettre aux étudiants d'être davantage acteurs de et dans leurs études, en prenant une part active dans la construction de leur cursus, et en s'impliquant davantage dans les cours, est manifestement un chantier prioritaire pour une amélioration de la qualité des études : les didacticiens le recommandent, les étudiants eux-mêmes le demandent ! Et cela d'autant plus que la participation active aux discussions dans les cours/séminaires (Q35-8) entraîne « quelques » ou « de grandes difficultés » pour 41% des étudiants en BW, 54% en RA et 57% en C, et cela toujours plus chez les filles que chez les garçons.

S'agissant de l'importance accordée au fait de *travailler en groupe avec d'autres étudiants* (Q9-9), les étudiants l'estiment, dans leur majorité, trop faible : « beaucoup trop peu » ou « pas assez » pour 48% en BW, 51% en RA et 41% en C. Environ un étudiant sur deux, en BW et en RA, souhaite donc que l'on accorde plus d'importance aux travaux de groupe. Ce résultat est à mettre en relation avec le fait que dans chaque région environ un étudiant sur quatre éprouve « quelques » ou « de grandes » difficultés du fait de *l'absence de groupe de travail fixes* (Q35-1). La demande de travail en groupe se double du constat des difficultés non négligeables que crée l'absence de groupes fixes. Là encore, apparaît une possible Zone d'Action Prioritaire.

Ainsi, les étudiants de nos échantillons nous donnent à entendre une demande de plus grande appropriation de leur *learning*, par à la fois une participa-

tion plus active à la construction du cursus, et une plus grande implication dans les cours.

#### 4. Une enquête pilote qui apporte des informations particulièrement utiles pour une évaluation des effets du processus enseignement/apprentissage

Un des intérêts majeurs de l'enquête pilote de la FREREF est de faire apparaître comment les étudiants peuvent apporter, à travers leurs réponses au questionnaire, des informations particulièrement utiles pour une évaluation des effets du processus didactique. On apprécie en général ces effets à l'aide, soit de tests de connaissances ou d'épreuves spécifiques (qui apprécient alors essentiellement des performances. Mais qu'en est-il des compétences ?) ; soit d'épreuves « scolaires », dont on tient les résultats pour instructifs sur l'efficacité de l'enseignement. Toutefois, si les résultats aux examens sont bien un indice non négligeable de réussite de l'enseignement, d'une part il ne faudrait pas croire qu'il suffit d'enseigner pour que les étudiants apprennent, ce qui placerait dans un modèle « programmatique » et ferait oublier à la fois les effets d'interaction entre enseignement et apprentissage et les effets de contexte (Bru, 1991) : la réussite aux examens n'est pas due seulement à l'action des enseignants ! Et d'autre part, si les effets peuvent être approchés, en dehors, donc, des simples performances scolaires, par l'observation de comportements de sujets confrontés à des situations socialement ou professionnellement significatives, afin de vérifier si des compétences précises ont été construites, cette nécessaire observation comportementale ne rend pas inutile un recours à l'auto-analyse des sujets apprenants. Cette auto-analyse peut trouver sa place comme voie d'accès privilégiée aux effets de l'enseignement. C'est, en tout cas, ce que nous paraissent démontrer les réponses apportées par les étudiants de notre enquête à la question 34, qui les interrogeait sur les bénéfices apportés par les études.

Les 14 items proposés peuvent être regroupés en trois grandes séries, correspondent à trois grandes domaines de progression : développement intellectuel et opératoire ; développement social ; développement personnel. Comment les étudiants pensent-ils que leurs études les ont aidé à progresser dans chacun de ces trois grands domaines ?

##### 4.1. *Les études sont-elles un espace de progression intellectuelle et opératoire ?*

On peut encore distinguer, de ce point de vue, les connaissances, et les compétences (entendues ici comme des « capacités » opératoires). Pour chaque item, il y avait 7 possibilités de réponse, de 0 (pas aidé du tout) à 6 (fortement aidé). Les réponses ont été regroupées, pour l'analyse, en trois grandes catégories : peu aidé (0 et 1) ; moyennement aidé (2, 3, 4) ; fortement aidé (5, 6).

Le premier fait intéressant est le contraste entre les scores obtenus selon qu'il s'agit de connaissances disciplinaires ou de savoirs sortant du cadre de la discipline et de nature interdisciplinaire. Pour ce qui concerne les connais-

sances, en effet, si les études ont visiblement aidé à progresser dans le domaine des *connaissances propres à la discipline* (effet ressenti fortement par 55, en C., à 67%, en RA, des étudiants), en revanche, dans le domaine des *savoirs interdisciplinaires* où, dans les trois régions, derrière le « moyennement », le « peu » l'emporte sur le « fortement », seul un étudiant environ sur dix estime avoir été fortement aidé.

On peut observer ensuite que les étudiants perçoivent davantage d'effets de progression pour les compétences générales que pour les compétences opératoires. Entre trois et quatre étudiants sur dix ont ressenti de forts effets de progression en *logique et méthodologie* et en *analyse et résolution de problèmes* (vs un sur dix, ou moins, qui n'est que peu touché). Alors que, selon les régions, il n'y a plus qu'un étudiant sur quatre, ou un peu moins, à ressentir un fort effet de progression pour des compétences plus opératoires (*compétences pratiques et professionnelles ; techniques de travail ; organisation et planification*). Pour les compétences pratiques et professionnelles, le BW se distingue par le très faible pourcentage d'étudiants (8%) touchés fortement par l'effet. Pour la capacité d'organisation et de planification, dans les trois régions les femmes ressentent plus fortement l'effet que les hommes.

Ainsi, les étudiants constatent un effet très net de progression pour les connaissances disciplinaires, mais pas pour les savoirs interdisciplinaires ; un effet moins net, bien que toujours important, pour les compétences générales ; et un effet encore moins net (bien que non négligeable) pour les compétences opératoires. Ces résultats ne donnent-ils pas une image somme toute assez objective des résultats d'un certain mode de fonctionnement didactique, privilégiant les savoirs, et non les savoir-faire ; les contenus, et non les méthodes ; le général, et non le spécifique ? N'y a-t-il pas lieu de réfléchir, à partir de là, aux finalités d'un enseignement universitaire ? Il y aurait lieu, enfin, de s'interroger sur les raisons de la différence significative qui apparaît entre la BW et les autres régions pour ce qui concerne *les capacités pratiques, les références à la profession et à la pratique*. Les études en BW sont-elles davantage coupées des pratiques de référence ? Se soucient-elles moins d'applications pratiques ?

#### 4.2. Les études sont-elles un espace de progression dans le domaine des capacités sociales et communicatives ?

Trois items étaient ici concernés. D'une façon générale, l'effet de progression dans le domaine des *compétences linguistiques et rhétoriques* est faible ou très faible (en BW). Il est moins faible pour la *capacité de travailler en équipe et la conscience des responsabilités sociales*, sauf encore, dans ce dernier cas, en BW où seul un étudiant sur dix est concerné fortement. En BW, les études ne paraissent donc pas donner davantage conscience des responsabilités sociales qu'elles ne développent les capacités pratiques. Cela donnerait l'image d'un enseignement universitaire un peu refermé sur lui-même et coupé du monde professionnel et social, dans le sens de ce que suggèrent les résultats précédents.

#### 4.3. *Les études sont-elles un espace de progression dans le domaine du développement personnel ?*

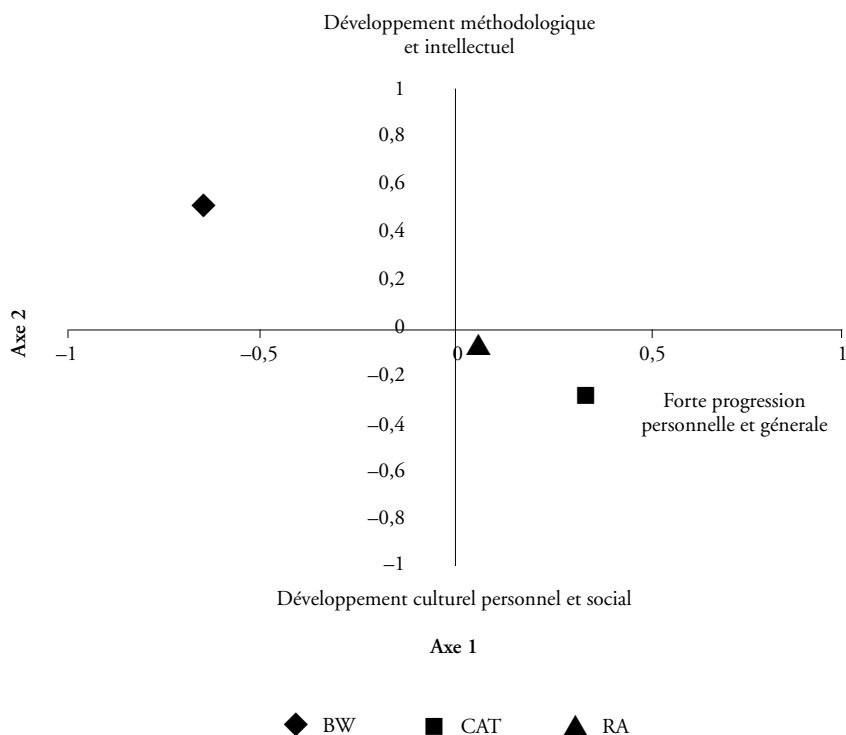
Ici, les étudiants ressentent un effet très net (*autonomie et indépendance, développement personnel*) ou net (*esprit critique, culture générale*). Le « fortement » dépasse toujours le « peu », sauf pour la culture générale en BW, ce qui confirmerait, pour cette région, l'image d'un environnement replié sur ses disciplines. Pour ce même item, dans les trois régions, les femmes sont toujours plus nombreuses que les hommes à déclarer avoir été aidées fortement. Ainsi, les effets de progression dans le domaine du développement personnel, sauf pour la culture générale en BW, sont assez remarquables, en particulier pour ce qui concerne l'autonomie et l'indépendance, et supérieurs à ce que l'on aurait pu imaginer (ou craindre).

En résumé, selon les étudiants interrogés, les effets de progression sont indéniables dans le domaine des connaissances disciplinaires : ce qui est, pourrait-on dire, la moindre des choses, et correspond à la satisfaction exprimée sur la qualité de l'enseignement destiné à transmettre les contenus. Ils sont, ensuite, nettement perceptibles dans le domaine du développement personnel et des compétences générales. Un peu moins dans le domaine des compétences opératoires et des compétences sociales et communicatives. Et encore moins dans le champs des savoirs interdisciplinaires. On voit donc apparaître très nettement une hiérarchisation des domaines où l'on constate des effets de progression, du plus disciplinaire au plus général ; et aussi du plus personnel, au plus opératoire, au plus pratique et au plus transversal.

#### 4.4. *Constate-t-on un « effet région » pour ce qui concerne les effets de progression ressentis ?*

Une ACP fait apparaître des positionnements régionaux tranchés. Un premier axe se dégage, qui rend compte de 36% de la variation totale. Il corrèle, en positif, les items concernant le développement de l'esprit critique, de la personne, de la capacité d'organisation et de planification, de la capacité d'analyser et résoudre des problèmes, de la méthodologie et des techniques de travail, et des capacités intellectuelles. On peut parler, autour de ce pôle, d'une forte progression à la fois personnelle et générale. Un second axe, mais qui ne rend plus compte que de 11% de la variation totale, oppose les items marquant le développement de compétences méthodologiques (techniques de travail, organisation, capacité de travailler en équipe) ou intellectuelles (capacités intellectuelles, analyser et résoudre des problèmes), aux items marquant un développement culturel, personnel, et social : culture générale, conscience des responsabilités sociales, développement personnel ; puis compétences linguistiques et esprit critique.

Les 3 régions sont (une nouvelle fois), nettement, discriminés par ces deux axes et se situent quasiment sur une droite. Le BW, qui, selon la question 33, éprouvait la plus forte satisfaction générale, ressent moins une progression per-



Graphique 4. ACP Q34 par région.

sonnelle générale, mais apprécie une progression méthodologique et intellectuelle. Il y a bien une cohérence dans le positionnement allemand, qui est satisfait d'études centrées sur la discipline et assurant plutôt un développement méthodologique et intellectuel, et face auxquelles il éprouve le moins de difficultés (question 35). A l'opposé, les catalans, qui éprouvaient la plus faible satisfaction générale et la plus forte difficulté générale à faire face aux études (question 35), sont ceux qui au contraire éprouvent les plus forts effets de progression personnelle et générale, dans le sens d'un développement culturel, personnel et social. Cela est encore cohérent avec le jugement porté à la question 33, qui leur faisait apprécier plus les possibilités de personnalisation/appropriation que la qualité pédagogique-didactique des enseignements. Enfin, comme pour la question 33, la région Rhône-Alpes se trouve entre les deux autres.

## 5. D'une évaluation bilan à une évaluation dynamogène : les propositions d'amélioration faites par les étudiants

Non seulement, comme nous venons de le constater, une interrogation directe des étudiants apporte des informations très éclairantes dans le sens d'un bilan de la situation d'étudiant ; mais encore, et c'est ce à quoi va se consacrer ce dernier point, elle permet de recueillir, de la part des « consommateurs » ou « clients », des suggestions particulièrement intéressantes pour, d'une part, une amélioration de la situation personnelle des intéressés, et, d'autre part, un bon développement des établissements d'enseignement supérieur. On passe alors d'une évaluation bilan à une évaluation pour laquelle nous proposons le qualificatif de *dynamogène*, dans la mesure où elle apporte des propositions constructives pour une amélioration du fonctionnement dont on vient d'apprécier quelques éléments essentiels.

### 5.1. Des propositions pour améliorer la situation personnelle des étudiants

La question 31 interrogeait les étudiants sur ce qui leur paraissait primordial pour améliorer leur situation personnelle en tant qu'étudiant. Quatre grandes séries de mesures étaient proposées : des mesures d'ordre pédagogique ou didactique ; un meilleur rapport à la pratique et à la recherche ; des mesures d'ordre financier ou économique ; une mesure sociale.

#### 5.1.1. Des mesures d'ordre pédagogique ou didactique ?

On peut ici faire essentiellement trois observations. Il n'y a pas de différences très marquées selon les régions. Les étudiants privilégient plutôt des mesures d'ordre pédagogique, en particulier *plus d'aide de la part des enseignants* : « très important » (réponses 5 + 6) pour environ quatre étudiants sur dix. Dans aucune région les étudiants ne se montrent « laxistes » : une *diminution du niveau d'exigence aux examens* n'est une mesure susceptible d'améliorer leur situation personnelle que pour un à deux étudiants sur dix.

#### 5.1.2. Un meilleur rapport à la recherche et à la pratique ?

Ici, les résultats sont sans ambiguïté : le *renforcement des liens avec la pratique* est plébiscité : c'est une mesure très importante pour 48% des étudiants en BW, 58% en C et 62% en RA. Puis viennent la *participation aux projets de recherche*, jugée très importante en particulier en C (par un étudiant sur deux), et la *formation concrète à l'ordinateur*, attendue plus fortement par RA (par 44% des répondants).

#### 5.1.3. Des mesures financières et économiques ?

Ici, le BW se distingue nettement de RA et C. L'augmentation du taux des bourses est une mesure jugée très importante par un étudiant sur deux en RA, et près de 7 étudiants sur 10 en C ! Et l'*augmentation des débouchés professionnels* apparaît également primordiale aux yeux des étudiants des deux mêmes régions.



#### 5.1.4. Des mesures sociales ?

La *création de garderies pour les enfants des étudiants* est jugée peu importante. Sans doute la plupart des étudiants de 3<sup>ème</sup> année ne sont-ils pas concernés par ce problème ?

Ainsi, pour améliorer leur situation personnelle, sauf pour le *travail en petits groupes*, dont ils sont davantage demandeurs (« très important » pour 43% contre 36 à 38% pour les autres régions), les étudiants allemands attendent en général moins ou beaucoup moins que les autres de chacune des mesures susceptibles d'être proposées. Et, pour l'ensemble des étudiants, l'espoir est placé d'abord dans des mesures financières ou économiques, et dans le renforcement des liens avec la pratique, puis dans une plus grande participation aux projets de recherche, et dans diverses mesures d'ordre pédagogique. Nulle part, une diminution du niveau d'exigence aux examens n'est considérée comme une mesure prioritaire.

#### 5.2. Des propositions pour un bon développement des établissements d'enseignement supérieur

Quinze facteurs susceptibles de contribuer à un bon développement des établissements étaient soumis à l'appréciation des étudiants par la question 42. Chaque facteur était jugé selon la même échelle de 0 (très peu important) à 6 (très important). Comme pour la question 31, les réponses ont été regroupées en trois grandes catégories : peu important (0, 1) ; moyennement important (2, 3, 4) ; très important (5, 6).

Les quinze facteurs peuvent être regroupés eux-mêmes en trois grandes séries : facteurs jouant sur la régulation des flux d'étudiants ; facteurs d'ordre didactique ; facteurs allant dans le sens d'une ouverture au monde du travail.

##### 5.2.1. La régulation des flux d'étudiants, facteur d'un bon développement ?

Six facteurs peuvent ici être pris en compte. Trois vont plutôt dans le sens d'un élargissement et d'une amélioration de l'accueil : suppression des restrictions d'admission (item 1) ; augmentation de la capacité d'accueil (item 2) ; augmentation du nombre des personnels (item 12). Trois vont dans le sens d'une plus grande sélectivité : une sélection plus sévère (item 8) ; une vérification précoce de l'aptitude pour la filière (item 9) ; la réglementation des durées d'étude (item 11).

La seule mesure jugée significativement importante est *l'augmentation du nombre des personnels*, synonyme sans doute, aux yeux des étudiants, d'un meilleur encadrement, et, donc, d'une meilleure réussite finale. Cette mesure mise à part, les étudiants ne tranchent nettement ni dans le sens d'un élargissement de l'accueil, ni dans le sens d'une plus grande sélectivité. Cela signifie sans doute que pour eux, l'essentiel n'est pas là, et qu'il faut activer d'autres leviers que la seule régulation des flux d'étudiants.

La *suppression des restrictions d'admission* n'est « très importante » que pour un à deux étudiants sur dix. Ces résultats confirment, sur un point, ceux de

la question précédente. Les étudiants interrogés ne sont pas laxistes. Pas plus qu'ils n'attendaient beaucoup, pour eux, d'une diminution du niveau d'exigence aux examens, ils n'attendent beaucoup, pour leurs établissements, d'une suppression des restrictions d'admission. Par ailleurs, *une sélection plus sévère* (mesure qui pourrait être jugée, inversement, élitiste) n'est importante que pour, en gros, un étudiant sur 10, alors que près de 2 étudiants sur 10 en C, et 3 sur 10 en BW et RA, jugent très importante une *vérification précoce de l'aptitude pour la filière*. Les étudiants font donc la distinction entre ce qui ne serait qu'une mesure somme toute sociale et simplement quantitative, une sélection plus sévère ; et une mesure au sens plus pédagogique, et davantage au service de l'individu lui-même : la vérification précoce d'une aptitude, susceptible de prévenir des échecs douloureux.

### 5.2.2. Des mesures d'ordre didactique, facteur d'un bon développement ?

Cinq mesures d'ordre plutôt didactique étaient proposées. On peut les diviser en deux grandes catégories : facteurs généraux : élévation du niveau des études et des examens (item 6) ; amélioration de la qualité de l'enseignement (item 7). Et facteurs plus spécifiques : réforme des contenus par toilettage (item 3) ; innovations concernant la didactique universitaire (item 4) ; participation des étudiants à l'élaboration des plans d'étude (item 5).

On voit se manifester l'effet d'induction de jugements plus généraux produit par les critères synthétiques, effet repéré à l'occasion de l'analyse des jugements directs portés sur la qualité de l'enseignement (Q33-2) : *l'amélioration de la qualité* est en effet ici plébiscitée, par 5 à 7 étudiants sur 10. Qui pourrait être contre ?

*L'élévation du niveau des études et des examens* n'est une mesure que moyennement importante, de l'ordre de la sélection plus sévère, et loin derrière toutes les autres. Ce résultat nous paraît très significatif, et confirme les précédents : les étudiants interrogés ne sont dans leur grande majorité ni laxistes, ni élitistes : ils veulent simplement que l'université fasse correctement son métier, qui est d'aider ceux qui ont les aptitudes requises, et qui travaillent (qui font correctement leur métier d'étudiant) à réussir. Précisément, un bon développement des universités est attendu de facteurs didactiques spécifiques : l'amélioration de la qualité de l'enseignement pourra passer par des *réformes de contenu* et des *innovations en didactique* (RA étant toutefois la région la plus tiède pour ces deux facteurs), et, à un degré moindre, par la *participation des étudiants à l'élaboration des plans d'étude*.

### 5.2.3. L'ouverture au monde du travail, facteur d'un bon développement ?

La réponse est oui, dans ambiguïté.

*L'instauration d'un stage obligatoire* (item 15) est plébiscitée. Pour en gros 6 étudiants sur 10 cette mesure est très importante. Et un peu moins (en C) ou un peu plus (RA et BW) d'un étudiant sur deux souhaite une *coopération renforcée entre établissements d'enseignement supérieur et monde économique*. Les résultats concernant une utilisation plus fréquente de multimédia/internet

**Tableau 6.** L'ouverture au monde du travail (en pourcentage).

	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT	BW	RA	CAT
Peu important	7	10	8	6	9	8	11	10	8
Moyennement important	31	32	30	38	39	50	49	44	53
Fortement important	62	58	62	56	52	42	40	47	40
	Stage obligatoire			Coopération renforcée université/monde économique			Utilisation plus fréquente du multimédia/internet		

vont dans le sens de ceux concernant, pour les personnes, une formation concrète à l'ordinateur, en les accentuant encore.

Ainsi, davantage que du jeu de facteurs didactiques, pourtant jugés importants, et bien loin devant des mesures de régulation des flux d'étudiants (dans un sens ou dans l'autre), un bon développement des universités est attendu d'une ouverture au monde du travail, d'une meilleure articulation avec le monde tel qu'il est réellement. C'est tout le problème de la nécessaire professionnalisation des études universitaires qui est soulevée. Le moins que l'on puisse dire est que les étudiants interrogés n'y sont pas opposés !

#### 5.2.4. *Manifestation d'un « effet filières »*

Une ACP permet d'avoir une vue d'ensemble des réponses apportées à la question 42, et de constater qu'elles se différencient de façon nette selon les filières.

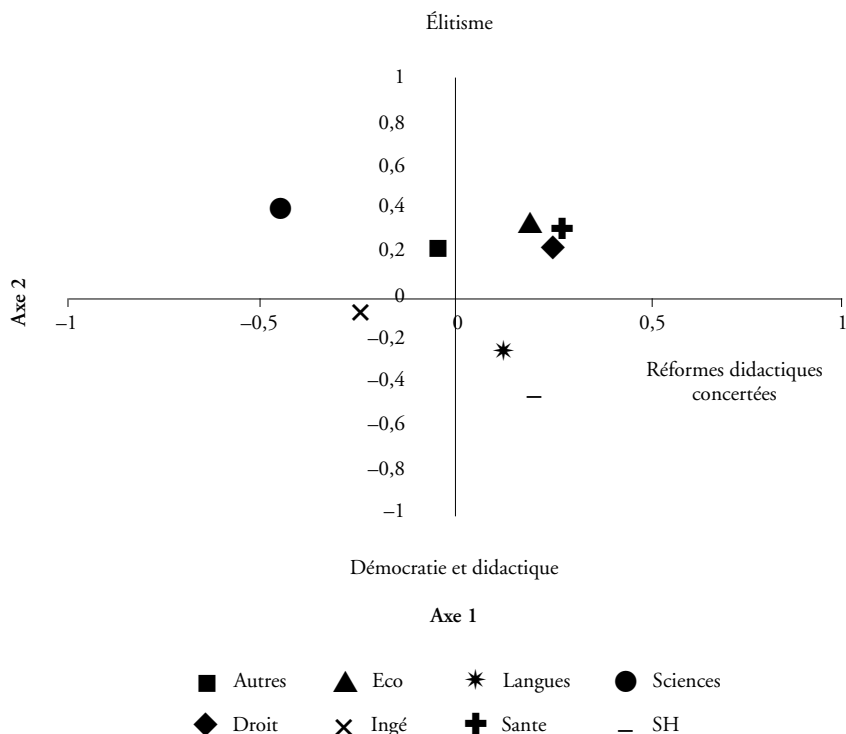
Le premier facteur qui se dégage rend compte d'un pourcentage relativement faible de la variation totale (23%). Il corréle, du côté du pôle positif, les items concernant les innovations didactiques, les réformes de contenu, la participation des étudiants à l'élaboration des plans d'études, une amélioration de la qualité de l'enseignement, une augmentation des personnels, et une coopération renforcée avec le monde économique. On pourrait parler d'un profil marqué par un souhait de réformes didactiques concertées et réalistes.

Un second axe, qui rend compte de 13% de la variation totale, distingue très nettement, d'un côté, les items concernant : une sélection plus sévère, la vérification précoce des aptitudes, l'élévation du niveau des études et examens, et la réglementation des durées d'études. Et, de l'autre, les items proposant la suppression des restrictions d'examen, l'augmentation de la capacité d'accueil, la participation des étudiants à l'élaboration du plan d'études, la réforme par toilettage des contenus et les innovations didactiques. Aux élitistes vont donc s'opposer, sur cet axe, ceux qui privilégient démocratie et didactique (ouverture, réforme et participation).

Ces deux premiers axes dégagés par l'ACP s'avèrent particulièrement discriminants pour les filières, qui se répartissent dans les quatre quadrants.

On peut ainsi distinguer :

— Les filières élitistes qui attendent peu de réformes didactiques : les sciences.



Graphique 5. ACP Q42 par filière.

- Les filières élitistes qui espèrent en des réformes didactiques concertées : économie, droit, et santé.
- Les filières qui souhaitent démocratisation et réforme didactique : langues et cultures, et sciences humaines
- Les filières qui espèrent une démocratisation, mais avec moins d'espoir dans les changements didactiques : les écoles d'ingénieurs.

Au terme de cette étude des éléments d'information apportés par le questionnaire pour servir à une évaluation des enseignements universitaires, que retenir alors de significatif du discours des étudiants ? Nous proposons d'être attentifs, pour terminer, à deux faits, qui nous paraissent de nature à bien faire voir en quel sens une évaluation des enseignements par les étudiants peut s'avérer éclairante et utile.

Le premier fait est la modération générale des appréciations portées, et la dimension raisonnable des jugements explicitement ou implicitement formu-

lés. En particulier, s'agissant d'une possible régulation par les flux, ou d'une élévation des niveaux d'exigence, les étudiants des trois régions, nous l'avons vu, ne s'avèrent être ni laxistes (on ne demande ni une baisse des exigences, ni une réussite au moindre coût, ni la suppression des restrictions d'admission), ni élitistes (on ne demande pas davantage une sélection plus sévère ou une élévation du niveau des études et des examens). Que demande-t-on alors ? Que l'on améliore la qualité générale de l'enseignement, jugée déjà très correcte (surtout en BW et RA), et cela par deux grands moyens : des actions concernant davantage le learning que le teaching, dans le sens d'une facilitation du travail d'apprentissage, par un meilleur encadrement pédagogique et une attention plus soutenue aux difficultés « scolaires » éprouvées par les étudiants, en particulier dans la préparation des examens. En somme : on demande que l'université exerce son métier, en facilitant aux « clients » l'exercice de leur métier d'étudiant ! Et, (second moyen, mais qui a encore plus d'importance aux yeux des étudiants que le premier) : une meilleure articulation avec la pratique et avec le monde économique. On exige donc de l'université sérieux et réalisme. Est-ce trop de demander ?

Le second fait est la mise en évidence de ce que nous avons proposé d'appeler des Zones Problématiques (ZP), et des Zones d'Action Prioritaire (ZAP). Certains secteurs se révèlent, en effet, plus particulièrement problématiques. On peut citer les relations avec la pratique (surtout) et avec la recherche ; la participation active à la planification et à la mise en œuvre des cours et séminaires (possibilité d'inclure et de développer ses propres centres d'intérêt) ; l'ouverture (jugée insuffisante) vers des prolongements sociaux et politiques et vers des questions éthiques ; et aussi parfois (en RA et en C) la qualité des ressources disponibles (équipement, locaux, matériels), ou la faiblesse du taux des bourses.

Chaque ZP ainsi repérée pourrait alors (et si cela se faisait, l'évaluation deviendrait de ce fait fort utile !), définir une Zone d'Action Prioritaire, constituant ainsi un chantier privilégié pour les acteurs et les décideurs. On peut en retenir six :

- Le chantier de l'articulation avec le monde économique.
- Le chantier de l'organisation et de la structuration des filières (meilleure visibilité, toilettage et remodelage des contenus), dans le cadre d'une réforme didactique qui ouvrirait davantage vers les savoir-faire, les méthodes et les compétences opératoires.
- Le chantier de l'entrée à l'université (séances de présentation et d'initiation aux études).
- Le chantier de la « désencyclopédisation » et de la concrétisation des études : moindre centration sur les seuls savoirs disciplinaires, ouverture vers le social, le politique et l'éthique.
- Le chantier d'une préparation plus efficace des examens (meilleure clarté des exigences, encadrement plus efficace), dans le cadre d'une réforme pédagogique développant par ailleurs les travaux de groupe.

- Le chantier d'une plus grande implication des étudiants dans le processus enseignement/apprentissage, pour leur permettre finalement d'être davantage acteurs de et dans leurs études.

Ne serait-ce que pour avoir permis d'esquisser ce programme de travail, l'enquête pilote de la FREREF se sera révélée très utile ! Sans contestation possible : « avoir l'avis des étudiants, ça fait réfléchir »...

## Références bibliographiques

- ARDOINO, G.; BERGER, G. (1986). « L'évaluation, comme interprétation ». *Pour*, 107, 120-127.
- BERBAUM, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF.
- (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- BOURGEOIS, E.; NOIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions du Sud.
- DE KETELE, J. M. (1986). « L'évaluation du savoir être ». In DE KETELE, J. M. (ed.). *L'évaluation : approche descriptive ou descriptive ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 179-208.
- DEJEAN, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : HCÉé
- DEMAILLY, L. (ed.) (2001). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DUBOIS, P. (1998). *Évaluation et autoévaluation des universités en Europe*. Rapport final EVALUE, Communauté Européenne.
- GOMEL, M. (1995). *L'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur*. Rapport à l'intention du Chef de la Mission Scientifique et Technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris-Poitiers.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.
- MERLE, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- PERRENOUD, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- POTOCKI MALICET, D. (2002). « Les défis de l'évaluation des enseignements dans les universités ». In DEMAILLY, L. (ed.), *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 95-110.
- VALOIS, P. (1999). *L'évaluation de la transmission du savoir*. Communication au Colloque ADMEE 1999, IREDU/ENESAD Dijon : Évaluation des politiques d'éducation.
- VIAL, M. (2001). « Les missions du formateur et la qualité : entre désignation et attribution ». *Éducation permanente*, 147 (2), p. 117-129.
- WATZLAWICK, P. et al. (1972). *Une logique de communication*. Paris : Éditions du Seuil.