



# De Berlin à Bergen nouveaux enjeux de l'évaluation

Dijon, 10-11 juin 2004

**Le Comité national d'évaluation remercie vivement**

Le président de l'Université de Bourgogne et son équipe,  
le Conseil régional de Bourgogne, la Communauté d'agglomération de Dijon,  
la Direction de l'enseignement supérieur,  
les conférenciers, les participants aux débats,  
les membres et le secrétariat général du CNÉ  
qui ont contribué à la réussite de ce colloque.

**Publication** : Pierre Couraud, Martine Picon

**Édition-diffusion** : Jean-Christophe Martin, Francine Sarrazin

# Sommaire

## Allocution de bienvenue

Jean-Claude Fortier, président de l'Université de Bourgogne 5

## Ouverture du colloque

Gilles Bertrand, président du Comité national d'évaluation 7

François Rebsamen, maire de Dijon et président de la COMADI 9

François Patriat, président du Conseil régional de Bourgogne 11

## Le CNÉ a 20 ans

Jean-Loup Jolivet, délégué général du CNÉ 12

## L'évaluation dans sa pluralité en Europe : attentes de la société, enjeux et objectifs

### Une approche par la terminologie : évaluation, accréditation, certification et assurance qualité

#### ► Introduction

Michel Deleau, vice-président du CNÉ 17

#### ► Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ?

Jacques Dejean, consultant, professeur de management à l'ÉSIEE 18

#### ► L'université européenne du XXI<sup>e</sup> siècle : le défi de la qualité

Luc Weber, ancien recteur de l'Université de Genève, membre du bureau de l'EUA 27

#### ► Débat avec la salle

Animé par Françoise Thys-Clément, ancien recteur de l'Université libre de Bruxelles, membre du CNÉ 28

### Analyse comparative de pratiques européennes

#### ► Introduction

Josep Bricall, ancien recteur de l'Université de Barcelone, membre du CNÉ 30

#### ► Garantir la qualité dans l'enseignement supérieur – l'accréditation en Allemagne

Falk Bretschneider, membre du Conseil allemand d'accréditation 31

Horst Hippler, recteur de l'Université de Karlsruhe 33

#### ► L'évaluation de programmes et d'institutions en Grande-Bretagne

Fiona Crozier, Assistant Director of Quality Assurance Agency for Higher Education 35

#### ► L'évaluation institutionnelle en France

Claude Laugénie, membre du CNÉ 36

#### ► L'évaluation et l'accréditation des formations habilitées à délivrer le titre d'ingénieur diplômé

Louis Castex, ancien président de la Commission des titres d'ingénieur 40

Roger Fougères, vice-président délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche du Conseil régional Rhône-Alpes 41

#### ► Débat avec la salle

Animé par Annie Cheminat, consultante du CNÉ 43

## Dynamiques de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, évaluation et qualité

▶ <b>Introduction</b> Michel Levasseur, vice-président du CNÉ	46
<b>Les politiques européennes</b> Peter Van der Hijden, représentant de la direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne	46
<b>La déclaration de Berlin : les perspectives 2005</b>	
▶ <b>Le point de vue de l'ESIB</b> Andrzej Bielecki, The National Unions of Students in Europe	48
▶ <b>Le point de vue de l'EUA</b> Andrée Sursock, European University Association	49
▶ <b>Quelle dimension pour l'assurance de la qualité en Europe</b> Bruno Curvale, European Network Quality Assurance	50
▶ <b>La position de la Conférence des présidents d'université</b> Pascal Level, troisième vice-président de la Conférence des présidents d'université	51
▶ <b>Débat avec la salle</b> Animé par Christine Musselin, directrice de recherche au Centre de sociologie des organisations	51

## L'évaluation et les établissements : une démarche de progrès

▶ <b>Introduction</b> Bernard Dizambourg, membre du CNÉ	53
<b>L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur</b>	
▶ <b>L'évaluation, une responsabilité essentielle des établissements</b> Éric Froment, président de l'EUA	54
<b>L'appropriation de la démarche d'évaluation par les établissements</b>	
▶ <b>L'expérience de Paris I</b> Michel Kaplan, ancien président de l'Université Paris I - Panthéon-Sorbonne	55
▶ <b>L'expérience de l'Université de Savoie</b> Jean-Pierre Perrot, ancien président de l'Université de Savoie	56
▶ <b>Une nouvelle organisation universitaire au service du projet de site</b> Yannick Vallée, président de l'Université Grenoble I - Joseph Fourier	57
▶ <b>Débat avec la salle</b> Animé par Christian Forestier, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école	57
▶ <b>L'exemple de l'Institut d'études politiques de Paris</b> Richard Descoings, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris	59
▶ <b>L'évaluation de l'Université d'Exeter</b> Malcolm Cook, vice-recteur de l'Université d'Exeter	60
▶ <b>L'exemple italien</b> Paolo Blasi, ancien recteur de l'Université de Florence	61
▶ <b>Débat avec la salle</b> Animé par Christian Forestier, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école	62

## Synthèse des travaux du colloque

<b>Gilles Bertrand, président du Comité national d'évaluation</b>	65
---	----

<b>Intervention de Jean-Marc Monteil, directeur de l'Enseignement supérieur</b>	71
---	----

## Allocution de bienvenue

Jean-Claude FORTIER  
président de l'Université de Bourgogne

Mesdames, Messieurs, Chers collègues venus de toute la France, d'Allemagne et de Grande-Bretagne, de Suisse et de Belgique, de Hollande, d'Italie et d'Espagne, l'Université de Bourgogne est particulièrement honorée et fière d'accueillir le premier colloque du Comité national d'évaluation.

Veillez me permettre de vous la présenter rapidement : si elle est née sous la signature de François I<sup>er</sup> en réponse à une requête des édiles de Dijon, elle n'émerge dans le paysage national qu'un siècle plus tard, en 1722, avec la création d'une faculté de Droit destinée à former les hommes de loi de la ville parlementaire. Au moment où sont supprimés, en 1793, les universités, collèges et académies d'Ancien Régime, on enseigne aussi à Dijon l'anatomie, la chirurgie, la botanique, la chimie. En 1808, c'est la création d'une faculté des Sciences et d'une faculté des Lettres où sont inscrits à leur ouverture une trentaine et une quarantaine d'étudiants respectivement. L'État nomme les professeurs, établit les règlements et délivre les diplômes, mais le développement procède déjà d'un fort engagement local, notamment municipal. En 1840, l'École préparatoire de médecine et de pharmacie est instituée à la charge de la commune de Dijon qui contribuera largement aussi à la construction d'une nouvelle faculté des Lettres entre les deux guerres mondiales, au cœur de la ville qui compte encore moins de mille étudiants.

C'est dans les années 50 que l'activité et la vie universitaires prennent leur dimension moderne, et que se réalise, sous l'inspiration et l'impulsion du recteur Bouchard, le vaste projet immobilier d'un campus de 115 hectares qui regroupe toutes les facultés sur la colline de Montmuzard où nous sommes.

Depuis 25 ans, l'Université de Dijon-Bourgogne mène un ambitieux programme de territorialisation de ses activités avec l'implantation de campus délocalisés au Creusot, à Mâcon et à Chalon, à Nevers et à Auxerre, affirmant sa personnalité régionale que le schéma Université 2000 a grandement consolidé dans les quatre départements tout en augmentant (de près de 40 %) les capacités d'accueil de ce campus dijonnais : un "grand campus" qui associe l'université avec le CHU, la direction régionale de l'INRA, une grande école du ministère de l'Agriculture, et qui sera dans dix ans, par l'effet d'une démarche stratégique engagée par la communauté d'agglomération de Dijon - soutenue par la Région Bourgogne - le cœur scientifique et technologique d'une ville de taille et d'ambition européennes associant sur un même espace de 500 hectares l'université, les grands organismes de recherche et un parc d'activité industrielle voué à l'innovation.

Voici l'Université de Bourgogne *in situ*, unique université d'une région immense, forte de ses traditions et tournée vers l'avenir, mais peu peuplée et écartelée entre Paris et Lyon ; la voici en quelques chiffres : 450 formations et 10 000 diplômes délivrés chaque année, 25 000 étudiants dont 10% d'étrangers répartis entre 11 UFR, 8 instituts, 3 écoles d'ingénieurs, 6 écoles doctorales et 52 laboratoires de recherche labellisés où travaillent 1 400 enseignants et chercheurs, 1 000 personnels ATOS.

En formation, sa caractéristique fondamentale est la pluridisciplinarité absolue de son offre qui se répartit en 7 grands domaines : Droit et administration / Sciences économiques et de gestion / Lettres, langues, culture et communication / Sciences humaines et sociales / Science de la vie et de la terre, Environnement et santé / Sciences et technologies / Sports et activités physiques. Cette offre est maintenant tout entière passée au LMD, à l'harmonisation européenne des diplômes, et la professionnalisation des formations initiales gagne du terrain ici comme partout. Les deux grands chantiers de l'Université de Bourgogne sont l'amélioration de la mobilité internationale des étudiants et le développement de la formation continue des adultes par la VAE.

En recherche, les UFR et autres laboratoires labellisés se répartissent entre trois grands domaines : Sciences de l'homme et de la société / Sciences de la matière et technologie / Sciences de la vie et de la terre. À l'intérieur de chacun d'eux, la tendance est au regroupement en IFR ou fédérations de recherche, la nouvelle MSH jouant ce rôle pour les sciences humaines et sociales.

L'université s'est par ailleurs engagée dans une démarche volontariste de valorisation de la recherche (soutenue par une cellule spécialisée), de transfert de technologie (grâce à la mise en place de plusieurs plateformes technologiques) et de création d'entreprises avec l'Incubateur de Bourgogne. Elle envisage de se doter d'un service d'activités industrielles et commerciales.

À tous ces points de vue, sous l'éclairage de chacune des missions que lui assigne la loi, l'Université de Bourgogne a besoin pour avancer de l'évaluation de ce qu'elle fait ; elle ressent le besoin criant de l'évaluation.

Elle a besoin d'évaluer elle-même ce qu'elle fait, dans l'esprit de la Conférence de Berlin du 19 septembre 2003 à l'occasion de laquelle les ministres européens de l'enseignement supérieur ont justement souligné en anglais - mais le CNÉ était là pour traduire - que *"la responsabilité première en matière d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque institution elle-même"*. Nous mettons en place en ce moment même, s'agissant de la mission d'information, un nouveau service commun d'évaluation et d'innovation pédagogique.

Mais parallèlement à son auto-évaluation, l'Université de Bourgogne, comme les autres sans doute, a besoin aussi d'un regard extérieur, ce qui renvoie d'une autre manière au même communiqué de Berlin 2005 : *"les dispositifs nationaux d'assurance de la qualité comprennent une évaluation interne, une évaluation externe, une participation des étudiants et la publication des résultats"*.

À en juger par les communications annoncées, il me semble que nous sommes là au cœur des questions qui vont nous retenir et peut-être - je l'espère - nous agiter un peu.

Alors, j'y vais de ma petite contribution liminaire à propos de quelques débats récurrents :

- non, il n'y a pas pléthore d'évaluations en France. Peut-être y a-t-il trop d'inspections (on se trompe, en d'autres termes, lorsque les "subissant" en même temps on assimile le CNÉ à l'Inspection générale, à la Cour des comptes ou à l'Inspection des finances), mais l'évaluation n'est pas entrée suffisamment dans notre vie ;
- certes, le principe constitutionnel de l'indépendance des enseignants-chercheurs fait obstacle à leur inspection ; il n'interdit pas pour autant leur évaluation ;
- au demeurant l'évaluation des enseignants-chercheurs, dont on sait les incidences sur le développement de la carrière, est objectivement distincte de l'évaluation des enseignements et de la recherche ; elle doit en être effectivement distinguée ;
- quant à l'évaluation de la recherche, dont on parle beaucoup à juste titre en ce moment, il y a certes des raisons de sortir des embarras que peuvent provoquer la juxtaposition du CNÉ, du CNER, de la MSTP, du CO-CNRS ou des institutions équivalentes des autres grands organismes, mais la formule de l'"agence", qui semble faire consensus, ne règlera rien par elle-même, cette agence fût-elle "indépendante" : s'agissant de l'évaluation de la recherche (je ne parle pas de l'évaluation des chercheurs), il semble qu'il y ait une marge de progression assez facile et importante dans la coordination et le croisement plus systématique des travaux du CNER (qui évalue les programmes) et du CNÉ (qui évalue les établissements) ;
- en ce qui concerne les universités, leur évaluation globale dans l'ensemble de leurs missions de formation et de recherche par une autorité indépendante - de type CNÉ - est aujourd'hui plus que jamais indispensable dans un développement d'amont de l'évaluation de l'enseignement supérieur : il s'agit de réinvestir le 1<sup>er</sup> diplôme d'enseignement supérieur, dont les épreuves commencent aujourd'hui, d'installer une évaluation permanente, régulière en tout cas de l'orientation vers le baccalauréat qui est complètement pilotée depuis 20 ans par les dispositifs à sélection d'entrée et qui est à la source des difficultés les plus lourdes que doit affronter l'université.
- enfin, dernière remarque : les *Top 50* prisés de la grande presse et peut-être de l'opinion en mal de concurrence ne procèdent pas de démarches sérieuses : si toutes les universités ont par hypothèse les mêmes missions universelles, la spécificité de leur ancrage régional et de leurs structures (complètement différentes les unes des autres) interdit évidemment de tirer un classement de leurs évaluations qui doivent seules guider nos actes, nos choix.

Je vous souhaite à tous un heureux 20<sup>e</sup> anniversaire du CNÉ, en formant le vœu que ce colloque de Dijon en 2004 marque une date et une accélération dans l'appropriation de la culture de l'évaluation dans notre pays.

Je donne la parole au président du CNÉ qui fut aussi celui de cette université - et quel président ! - le Professeur Gilles Bertrand qui est ici chez lui.

## Ouverture du colloque

Gilles BERTRAND  
président du Comité national d'évaluation

"De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation", au-delà du parcours géographique contenu dans son titre et de la nouveauté annoncée dans le domaine de l'évaluation, c'est toute l'histoire et l'actualité du Comité national d'évaluation qui s'affichent et seront exposées au cours de ce colloque.

Créé en 1984, le CNE a aujourd'hui 20 ans. Mais pourquoi passer par Dijon et la Bourgogne en 2004, comme si s'imposait un détour sur la route de Berlin à Bergen ... ? Ce n'est ni dans l'intention de faire l'école buissonnière, ni pour l'hospitalité bourguignonne, même si celle-ci comptera dans l'évaluation de notre colloque ! Notre présence ici, en Bourgogne, ne se justifie pas par la seule attractivité de son université ou du Clos de Vougeot, ou encore parce que le président du CNE y est professeur.

Il y a une raison cachée que je vais rappeler car l'Université de Dijon a joué un rôle essentiel dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Dans notre ville, dans l'amphithéâtre Pasteur, voisin de celui-ci et de la toute nouvelle faculté des Sciences, s'est tenue, du 9 au 12 septembre 1959, après la réunion de Cambridge en 1955, la deuxième Conférence des recteurs et vice-chanceliers européens, qui a institué la Conférence permanente des recteurs et vice-chanceliers appelée ensuite CRE, devenue récemment EUA, Association européenne de l'Université. Le Professeur Bouchard, alors recteur de cette université, fut le premier président du Comité permanent de la CRE.

Alors pourquoi ce voyage de Berlin à Bergen souhaité par le CNE ? Parce que ces deux villes européennes, après Paris, Bologne, Lisbonne, Salamanque et Prague, marquent les étapes de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. En 2003, à Berlin, le texte signé par les ministres européens de l'enseignement supérieur, notamment par Luc Ferry qui représentait la France, soulignait l'importance du rôle et de la méthode d'évaluation des établissements<sup>1</sup> :

*"Les ministres (européens) s'engagent à soutenir le développement de l'assurance de la qualité aux niveaux institutionnel, national et européen..."*

*Ils soulignent la nécessité de développer des critères et des méthodologies mutuellement reconnues en matière d'assurance de la qualité. Ils soulignent également que, conformément au principe de l'autonomie institutionnelle, la responsabilité première en matière d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque institution elle-même.... Ils s'accordent pour que, d'ici 2005, les dispositifs nationaux de l'assurance de la qualité comprennent : une définition des responsabilités des instances concernées ; une évaluation des programmes ou des institutions, comportant une évaluation interne, une évaluation externe, la participation des étudiants et la publication des résultats ; un système d'accréditation, de certification ou des procédures comparables ; la participation, la coopération et la mise en réseau internationales.*

<sup>1</sup> Extrait du communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur. Berlin, 19 septembre 2003

*Les ministres décident de tenir une nouvelle conférence à Bergen (Norvège) en mai 2005".*

Comment se font ces évolutions en France et en Europe ? Quelles sont les attentes, les réalisations, les difficultés, les promesses ? Un point sera fait sur ces questions pendant nos deux journées, lequel devrait nous préparer au bilan qui sera tiré lors de la prochaine conférence européenne, à Bergen, en mai 2005, dans la perspective de la prochaine rencontre européenne.

Le CNE est convaincu des enjeux de l'évaluation. « Nouveaux enjeux de l'évaluation » annonce le titre donné au colloque. Il y a donc d'emblée affirmation et idée de renouveau. Tout le monde le pense-t-il ? En sommes-nous sûrs ? Autant de questions qui sous-tendent le programme que nous vous proposons. Les discussions devront nous aider à y répondre au mieux.

Plutôt que d'annoncer et de commenter les grandes parties du programme, je vous laisserai les découvrir au fil des interventions de nos conférenciers et de nos témoins et, bien entendu, je compte sur vous pour venir enrichir les débats. C'est à l'heure des conclusions que nous pourrions apprécier ensemble le chemin parcouru et imaginer le progrès que pourraient accomplir nos établissements s'ils faisaient de l'évaluation le fer de lance de leur mission. Ce serait ainsi pour eux une manière de contribuer à la réussite de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Je ne conclurai pas sans remercier tous ceux qui ont permis à notre rêve de se réaliser en faisant de *l'évaluation* le sujet unique d'un colloque et en prenant le temps, même s'il est trop court, de venir le discuter publiquement :

nos amis européens d'Allemagne, d'Espagne, d'Angleterre, d'Italie, de Suisse et de Belgique, ceux venant d'institutions européennes (Commission européenne, The National Unions of Students in Europe, European Network for Quality Assurance, Association européenne de l'Université) ou de la Conférence des Présidents d'Université, et puis vous tous, qui nous avez rejoints des universités, des instituts et écoles, des académies, des diverses institutions françaises ; les journalistes, les membres et collaborateurs du CNE, ceux qui nous ont apporté aide et soutien : le Conseil régional de Bourgogne, la Ville et l'agglomération de Dijon, la Direction de l'enseignement supérieur du Ministère, l'Université de Bourgogne.

Je voudrais également témoigner ma reconnaissance aux équipes du CNE et de l'université pour le travail remarquable qui a été accompli dans la préparation ce colloque.

Monsieur le Président, Monsieur le Maire, nous enracinons aujourd'hui dans la terre de Bourgogne le cep de l'évaluation des universités. De ce fait, nous sommes sûrs qu'il sera la promesse d'un grand cru, partagé par toute l'Europe universitaire.

## François REBSAMEN maire de Dijon et président de la COMADI

Je voudrais remercier le président Gilles Bertrand d'avoir choisi une université et une ville qu'il connaît bien pour l'organisation d'un colloque qui s'inscrit dans le projet très actif que mène le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNÉ) pour les inciter à l'auto-évaluation. C'est ce projet, Monsieur le Président, et surtout la manière dont vous le conduisez, qui détermine la valeur et l'originalité de sa démarche. Le guide-références que vous proposez aux établissements permet d'apporter une introspection et un regard en interne qui crédibilisent le système universitaire français dans une perspective européenne. Je voudrais vous dire combien la Ville de Dijon est heureuse d'apporter sa contribution au colloque, au côté du Conseil régional de Bourgogne dont le président a rappelé, dès son investiture, toute l'importance qu'il attache au rayonnement de notre université.

Le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel fête, cette année, ses 20 ans. Je voudrais, en cette circonstance, rendre hommage au travail exercé par cette autorité administrative indépendante qui est aujourd'hui au centre des préoccupations des établissements et des réflexions, au moment où s'affirme en Europe une très forte volonté de contribuer à élargir l'espace géographique de l'enseignement supérieur. Force est de reconnaître, comme un rapport de la Cour des comptes le soulignait encore récemment, l'insuffisante connaissance dans notre pays des pratiques, mais aussi des enjeux, de l'évaluation. La confusion qu'engendrent les termes "évaluation", "habilitation" ou "accréditation" ne doit pas constituer un obstacle à la mise en place d'outils et de méthodes qui permettent, en confrontant objectifs, moyens et résultats, d'améliorer la qualité et l'efficacité de notre enseignement supérieur. Dans son immense majorité, l'université française n'évalue pas ses enseignements. Autrement dit, elle ne cherche pas assez à savoir comment les cours dispensés sont perçus par les étudiants.

L'évaluation est pourtant une nécessité et un gage d'efficacité. Elle constitue un instrument stratégique essentiel de la politique d'établissement, de la garantie de sa qualité et de sa reconnaissance nationale et internationale.

Le colloque présente aussi comme intérêt de mettre en perspective les pratiques européennes et de les situer dans le cadre d'une analyse comparative. L'Union européenne a besoin de l'éducation pour se bâtir. La mise en œuvre d'une harmonisation européenne des diplômes (Licence - Master - Doctorat) est une opportunité que la France doit saisir pour donner à ses universités les moyens et l'autonomie dont elle a besoin dans la compétition européenne. Chacun s'accorde à reconnaître que 20 ans après la loi Savary et alors que la compétition internationale s'accélère, il est devenu urgent de renforcer l'autonomie des universités.

L'histoire des vingt dernières années révèle l'étonnante capacité d'adaptation des universités, une adaptation dont l'initiative revient largement aux universitaires. Leur détermination et leur volonté inlassable d'aller de l'avant malgré des budgets trop souvent dérisoires mériteraient une meilleure reconnaissance....

L'université de 2004 n'a rien de comparable à celle de 1984. Elle a su accompagner progressivement et sans heurt les évolutions et le mouvement de rénovation de l'enseignement supérieur. Elle a achevé sa "massification" (*en passant d'1 million d'étudiants en 1984 à plus de 1,4 million à la dernière rentrée*). Elle s'est fortement professionnalisée pour adapter ses formations aux besoins et aux évolutions de l'emploi. Elle a multiplié les partenariats avec les collectivités locales qui sont devenues des interlocuteurs à part entière. C'est notamment le cas à Dijon où le développement universitaire est devenu un des éléments structurants du projet d'agglomération. La convention qui a été signée en octobre dernier entre l'Université de Bourgogne, la Communauté d'agglomération dijonnaise et la Ville de Dijon traduit la volonté commune que nous avons avec le président Fortier de construire un partenariat dont nous pouvons dire qu'il a valeur d'exemple, lorsque l'on connaît les difficultés rencontrées, ici ou là, pour formaliser les relations contractuelles.

L'enseignement supérieur est un facteur essentiel de localisation des hommes et des activités. Le potentiel de recherche, de formation et de matière grise de notre université constitue l'un des ressorts déterminants du développement économique local, un atout essentiel pour attirer de nouvelles entreprises, créer des emplois, revitaliser le tissu économique local, animer la ville et renforcer sa notoriété.

Conscients que leur compétitivité et celle de leurs diplômés passent par l'Europe et l'internationale, nos universités ont intégré à leurs cursus une offre de formation tournée vers l'extérieur, encouragé la mobilité des étudiants et la validation réciproque des cursus, développé l'accueil et la formation des étudiants étrangers, mais aussi la mise en œuvre des programmes de coopération qui concernent les pays en développement, les pays industrialisés et les programmes européens.

Il n'en reste pas moins vrai que nos universités, confrontées à l'émergence d'un "marché" de l'enseignement supérieur, s'interrogent sur les moyens de conserver leur rang. "Berlin a donné une direction, mais pas le carburant", comme l'a rappelé de manière très imagée l'un des responsables de nos grands établissements supérieurs. Nombre d'entre eux engagés dans la réforme européenne des cursus - Licence-Master-Doctorat -, jugent vital que l'enseignement supérieur soit plus compétitif et dispose d'une plus grande marge de manœuvre. Il faut dire que nos universités sont encore dans un système de très forte centralisation et n'ont pas la même liberté d'action que leurs homologues européennes. Il est vrai que l'autonomie revêt un sens spécifique qui diffère de pays en pays. Comme le rappelait déjà Laurent Schwartz (prédécesseur du président Bertrand), c'est en dotant nos établissements de réelles capacités de gouvernement et à ce prix seulement que l'autonomie donnera à nos universités la souplesse d'adaptation qu'une opinion publique devenue exigeante attend d'elle.

L'université française est ouverte et quasiment gratuite. C'est son honneur et sa tradition. Mais, comparativement aux autres systèmes universitaires, en particulier dans les pays anglo-saxons, la France est l'un des rares pays qui n'encourage pas les dépenses d'investissement en faveur de l'enseignement supérieur. Elle est le seul pays dans lequel l'étudiant "coûte" moins cher que le lycéen ! Nos universités françaises seraient bien mieux classées dans les palmarès internationaux si leurs performances étaient mesurées à l'aune des moyens mis en œuvre. N'y voyez surtout aucune allusion à un classement (*de Shanghai*) qui a fait couler beaucoup d'encre... car, de toute évidence, ce constat ne fait pas disparaître l'intérêt et la nécessité des comparaisons internationales qui sont inévitables et permettent de progresser.

La recherche universitaire française soutient largement la comparaison internationale dans la plupart des grands domaines, malgré un financement et des équipements insuffisants. Il est erroné de croire que seules les universités des pays riches peuvent se permettre une politique d'équipement performante. Il suffit d'aller visiter les universités d'Asie du Sud-Est (en Thaïlande notamment) pour s'apercevoir qu'avec une réelle volonté politique et de l'imagination, il est possible de permettre à tous les étudiants et aux jeunes chercheurs de bénéficier d'un accès suffisant aux ordinateurs pour communiquer aux quatre coins du monde. Notre recherche reste encore trop confidentielle, confinée à un public de spécialistes. Certaines grandes universités européennes ou japonaises, grâce à des moyens d'édition importants, possèdent une véritable politique de communication. La valorisation de la recherche dans notre pays reste balbutiante en l'absence d'une politique volontariste. Combien de projets innovants ont-ils trouvé refuge chez nos voisins où les conditions d'éclosion sont bien plus favorables ? Il ne peut y avoir d'universités performantes sans une recherche compétitive, ce qui suppose qu'elles soient intégrées dans les réseaux ou alliances européennes. Seule, la capacité des universités à s'inscrire dans une dynamique d'échange et de coopération permettra l'édification d'un avenir commun à l'accomplissement duquel figurent, en clef de voûte, la formation et la recherche.

Messieurs les Présidents, Mesdames, Messieurs, malgré leur mort réelle ou annoncée depuis plus de sept siècles, nos universités, bien qu'elles n'aient plus grand-chose à voir avec leurs aînées, continuent d'être la structure d'enseignement et de recherche la plus universelle dans le monde. Sans doute parce qu'elle représentent, au-delà des traditions nationales et des défis à venir, par les flux croissants d'étudiants et d'enseignants qui circulent entre les établissements à l'échelle européenne ou mondiale, une entité qui forme la seule vraie, et pourtant invisible, université : celle de l'acquisition des connaissances et de la transmission du savoir. Responsabilité majeure, partagée bien sûr, qui exige aujourd'hui un effort accru pour donner sa pleine mesure. Car comme l'a écrit Albert Camus, "la vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent". Je vous remercie de votre attention.

## François PATRIAT président du Conseil régional de Bourgogne

Je suis très heureux d'être présent parmi vous aujourd'hui dans la mesure où, dans mes fonctions actuelles, je suis de plus en plus persuadé que le développement de l'agglomération de Dijon et de la Bourgogne se fera en s'appuyant sur le savoir et la recherche. Si la Bourgogne doit devenir une puissance innovante, elle le sera autour de la communauté des scientifiques et des chercheurs.

L'évaluation représente à mes yeux une ardente obligation. Je pense ainsi que le thème de ce colloque est essentiel. En effet, l'évaluation est indispensable à l'enseignement et à la recherche. Aujourd'hui, nous abordons cette question de l'évaluation, qui est au cœur de la stratégie et de la politique de recherche de la France. Les universités et les instituts de recherche associés sont au cœur du développement de l'Europe. Par ailleurs, la comparaison et la confrontation doivent permettre à chacune des universités de progresser.

Je pense que l'évaluation doit être notamment un outil au service de la politique contractuelle, s'affichant ainsi comme la contrepartie de l'autonomie et de la responsabilisation accordées par les financeurs. Elle doit permettre de vérifier l'efficacité des politiques mises en œuvre et de répondre aux exigences des étudiants, des collectivités locales et du monde économique. Nous souhaitons faire de nos universités des pôles forts. Or, cela ne passera que par la mise en place d'une méthodologie d'évaluation efficace.

Je dois vous dire que j'attache un grand intérêt au développement de nos établissements de recherche. Notre avenir réside dans notre capacité à investir dans des secteurs innovants et de différenciation, tout en répondant aux attentes des acteurs du monde économique. Nous avons d'ailleurs posé les principales bases de ce développement. Elles sont constituées par :

- la structuration des pôles de recherche ;
- de nouvelles mesures d'accueil et de mobilité des jeunes chercheurs ;
- la mise en place de synergies entre les universités et les grandes écoles ;
- la mise en place d'un campus technologique, véritable plate-forme technologique ;
- la création d'un réseau de technopoles.

Je souhaite que nous puissions, aux niveaux de la Communauté d'agglomération et de la Région, mener cette politique sur des bases contractualisées, en nous appuyant sur des indicateurs et des critères clairement définis. Nous serons donc très attentifs à vos travaux, dont nous espérons tirer profit pour conduire la politique de développement de notre pôle d'enseignement universitaire et de recherche. Je vous souhaite de fructueux échanges.

## Le Comité national d'évaluation a 20 ans

Jean-Loup JOLIVET  
délégué général du Comité national d'évaluation,  
professeur à l'Université René Descartes-Paris V

### I - La création du CNÉ : contexte et positionnement de l'institution

Pour être bien comprise, l'histoire du CNÉ doit être remise en perspective avec les évolutions de l'enseignement supérieur français depuis les années 60 et le mouvement général de développement de l'autonomie universitaire depuis cette époque.

Le CNÉ a été créé par la loi de 1984 ; une telle mesure législative n'arrive bien sûr qu'au terme d'une période de réflexion et de débats au sein du milieu universitaire, puis parmi les responsables politiques concernés. Replaçons-nous un instant par la pensée dans les années 70-80 et essayons de percevoir rapidement les termes du débat sur l'enseignement supérieur.

Les universités viennent d'être créées par la loi de 1968 et se mettent en place progressivement.

Elles ont à leur tête un président et des conseils élus ; c'est un changement énorme par rapport à l'organisation napoléonienne en facultés sans grands liens entre elles qui a perduré un siècle et demi. Toutefois, beaucoup d'universités sont encore des agglomérats de facultés et de services plus que de véritables établissements exerçant la plénitude des pouvoirs que leur confère la récente loi qui les institue.

Conséquence du baby-boom de l'après-guerre, les flux de jeunes qui arrivent aux portes de l'enseignement supérieur connaissent une croissance forte qui va durer plus d'une vingtaine d'années, et l'absence de sélection à l'entrée des universités fait porter à celles-ci tout le poids de ce changement d'échelle. Les villes moyennes cherchent à implanter, puis développer, des formations supérieures sous la responsabilité d'universités anciennes et bientôt une pression s'exerce pour demander la reconnaissance de certains de ces nouveaux sites d'enseignement supérieur comme établissements de plein exercice.

Dans ce contexte, des interrogations bien compréhensibles se font jour sur :

- la capacité des universités à absorber le choc démographique ;
- la gouvernance à mettre en place au niveau national pour piloter un enseignement supérieur dont les acteurs principaux - les universités - sont qualifiés "d'autonomes" par la loi ;
- la pertinence et la qualité des enseignements délivrés, des diplômes conférés, de la recherche effectuée, dans les nouveaux sites sans prestigieuse tradition universitaire.
- De ces interrogations et des débats qu'elles ont suscités allaient naître deux concepts :
- celui d'évaluation comme légitime contrepartie de l'autonomie des universités ;
- celui de pilotage global des universités (et ensuite d'autres établissements) par contrats d'objectifs, d'abord pour les activités de recherche à travers la création de la "Mission de la recherche", puis, en 1989-1990, pour l'ensemble des activités par les contrats d'établissement.

La Conférence des présidents d'université, réunie en séminaire à Villard-de-Lans en 1975, a mis en avant le concept d'évaluation et l'idée d'une institution nouvelle qui en aurait la charge ; l'idée a fait son chemin et s'est concrétisée par un article de la loi de 1984 sur le service public de l'éducation et les décrets d'application qui l'ont suivie.

Notons que la création de ce qui pouvait être perçu comme un embryon de corps d'inspection des activités universitaires d'enseignement et de recherche n'allait pas de soi ; la vigueur des débats au Parlement en témoigne. Un parlementaire s'exprimera en ces termes au sujet du projet :

"Cela pourrait faire craindre aux chercheurs et aux enseignants que leurs travaux ne soient l'objet d'un jugement, sans qu'ils puissent être entendus. Voilà pourquoi cette disposition me semble receler, à l'usage, un certain danger de perversité".

Gageons que les procédures mises en oeuvre, qui font une large place au dialogue et insistent sur la transparence des méthodes, auront anéanti ces craintes !

### Composition

Le CNÉ comportait initialement 15 membres, nommés en Conseil des ministres pour 4 ans non renouvelables sur des listes de personnalités proposées par différentes institutions :

- 9 universitaires, sur proposition de l'Institut de France, des présidents de section du Comité national de la recherche scientifique, des présidents de section du Conseil national des universités ;
- 1 membre du Conseil d'État ;
- 1 membre de la Cour des comptes ;
- 4 personnalités, au titre de leurs compétences en matière d'économie et de recherche, après avis du Conseil économique et social.

Le CNÉ a commencé son activité en mai 1985. Son premier président a été le mathématicien Laurent Schwartz.

Le nombre de membres est passé à 17 en 1988.

Un secrétariat général est mis à disposition du CNÉ par le ministère en charge de l'Enseignement supérieur.

### Missions :

- Évaluer les institutions d'enseignement supérieur (établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel) ;
- donner des avis sur la situation générale de l'enseignement supérieur ;

dans le but :

- de rendre compte à l'ensemble de la société du fonctionnement de l'enseignement supérieur ;
- de contribuer à l'amélioration des établissements ;
- de contribuer au développement de l'autonomie de ceux-ci ;
- d'améliorer l'ensemble du service public de l'enseignement supérieur.

Il faut faire ici une remarque importante : en France, le ministère en charge de l'Enseignement supérieur assure la tutelle sur la majorité des institutions (universités, écoles d'ingénieurs) ; d'autres ministères (Défense, Industrie, Agriculture, etc.) ont la responsabilité de quelques écoles d'ingénieurs. C'est globalement l'État qui pilote l'enseignement supérieur et reconnaît les diplômes, en donnant les moyens financiers correspondants, après un travail d'expertise de la Commission des titres d'ingénieur ou d'autres instances internes aux ministères, comme la MSTP par exemple.

Dans le champ de l'évaluation, on peut distinguer :

- l'évaluation des institutions prises globalement, avec une visée systémique, dans la perspective de faire des recommandations stratégiques ;
- l'évaluation de programmes au sein d'institutions (celles-ci passant au second plan), débouchant sur des décisions d'habilitation ou d'accréditation ;
- la labellisation visant à constituer des réseaux, comme EQUIS pour les écoles de gestion ou Time pour les écoles d'ingénieurs ;
- l'évaluation liée à un contrôle administratif et/ou financier.

Les besoins exprimés lors de la création du CNÉ se situaient clairement sur les deux premiers points ; étant donné l'activité développée par le ministère lui-même sur le deuxième, le CNÉ naissant s'est centré sur la première perspective.

---

\* Journal officiel, Débats parlementaires, Assemblée nationale, Compte-rendu de la 2<sup>e</sup> séance du 10 juin 1983, pp. 2407-2410

**Principes d'action :**

- La conception de l'évaluation comme partenariat entre le CNÉ et l'université évaluée ;
- l'évaluation par les pairs, dans un sens qui s'est élargi au fil du temps : universitaires, cadres des secteurs public ou privé, français ou étrangers ;
- une procédure d'évaluation reposant sur trois phases principales :
  - . évaluation interne ;
  - . évaluation externe ;
  - . rédaction d'un rapport et dialogue avec l'établissement (université, école, etc.) pour la forme définitive.
- la publicité des résultats (rapports imprimés et largement diffusés en version intégrale sur le site Web; plus de 200 000 consultations par an dont plus d'un quart à partir d'un pays étranger).

Remarquons que cette publicité est susceptible de modifier profondément l'image d'une institution d'enseignement supérieur, ce qui a pour effet une indéniable régulation du système dans son ensemble ("*sunshine regulation*").

**Esquisse d'un bilan**

Sur ces bases, le CNÉ a évalué toutes les universités entre 1986 et 1997 (les universités "nouvelles" entre 1996 et 2000) ; cette première série d'évaluations a surtout contribué à faire connaître la situation de chaque université, son organisation et les améliorations susceptibles d'être apportées à son fonctionnement. Une deuxième série d'évaluations a été engagée avec l'Université Louis-Pasteur de Strasbourg en 1994 ; une trentaine d'universités ont bénéficié d'une deuxième évaluation depuis cette date.

D'autre part, un grand nombre d'écoles d'ingénieurs, de grands établissements, et la quasi-totalité des IUFM ont été évalués. Enfin, des rapports de site cherchent à mettre en lumière des dynamiques communes à plusieurs établissements d'une même aire géographique (Lyon 1997, Aix-Marseille en 2001, Grenoble, Montpellier plus récemment) et des études disciplinaires cherchent à donner un panorama global sur un thème donné (mathématiques appliquées en 2002, formations juridiques de base en juillet 2004 par exemple).

Des rapports de synthèse sur le travail du Comité sont aussi régulièrement élaborés : ce sont les rapports au Président de la République. Les derniers sont parus en 1999 et 2002, et le rapport 2004 est actuellement en préparation.

**II - Le CNÉ aujourd'hui**

Pendant sa vingtaine d'années d'existence, le CNÉ a connu des adaptations en lien avec les évolutions rapides de l'enseignement supérieur :

- les textes qui lui sont applicables ont marqué quelques innovations importantes : ainsi, en 1989, la loi l'institue comme "autorité administrative indépendante" ;
- l'organisation et la composition du Comité ont, elles aussi, été marquées par des changements : le dernier en date, consécutif au décret du 5 septembre 2002, porte à 25 le nombre de membres en y ajoutant des universitaires nommés à partir de propositions des conférences de responsables des diverses catégories d'établissements (CPU, CDEFI, CDIUFM) et trois universitaires étrangers, nommés après avis de l'EUA.

Le CNÉ aujourd'hui, c'est donc :

- . le Comité lui-même, comportant 25 membres, dirigé par un président assistés de deux vice-présidents ;
- . le secrétariat général, comportant 28 personnels permanents, dont 17 cadres qui développent un réel professionnalisme en matière d'évaluation de l'enseignement supérieur et de l'assurance de la qualité ; ce secrétariat est placé sous l'autorité d'un délégué général et de son adjoint(e), responsables devant le Comité et son président ; les emplois sont gérés en masse indiciaire globale depuis 2001 par accord entre le contrôleur financier de l'Éducation nationale et le délégué général du CNÉ ;
- . un ensemble d'experts et de consultants comportant 100 à 150 personnes par an.

La pratique du Comité a évolué à partir d'une réflexion sur l'expérience acquise, d'un dialogue avec ses partenaires (en particulier les directions du ministère, l'IGAENR, les professionnels de l'évaluation, etc. et la CPU), et des nouveaux défis induits par la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Depuis 2000, les évaluations sont organisées en cohérence avec les "vagues contractuelles" de la Direction de l'enseignement supérieur, de façon à ce que les recommandations des rapports soient utilisables lors des discussions préalables à la signature des contrats.

En restant fidèle aux principes d'action précédemment énoncés, le Comité a fait évoluer sa méthode et donné plus d'importance à la phase d'évaluation interne : répondant à l'"ardente obligation" faite aux établissements d'enseignement supérieur européens par le Communiqué des ministres de Berlin en septembre 2003, le CNÉ, en dialogue avec l'IGAENR et la CPU, a élaboré le *Livre des références*, qui se veut une aide à la mise en place d'une assurance qualité dans les universités et, ultérieurement, dans les IUFM et les écoles d'ingénieurs.

Autre adaptation pour répondre à un souhait des conférences des présidents et directeurs d'établissement : la mise en place d'une procédure légère de suivi, deux ans après la publication du rapport d'évaluation, pour mesurer l'impact des recommandations.

Centré quasi exclusivement, à l'origine, sur l'enseignement supérieur français, le CNÉ a développé, pendant les mandats de l'actuel président, Gilles Bertrand, et de son prédécesseur, Jean-Louis Aucouturier, une action internationale de plus en plus importante. La construction européenne a provoqué une demande de connaissance mutuelle et de confiance réciproque entre les établissements européens. Les structures d'évaluation sont bien sûr en première ligne sur ce thème. Elles ont constitué le réseau ENQA, qui est l'un des partenaires du processus de la Sorbonne-Bologne, avec l'EUA et l'ESIB.

D'autre part, de nombreuses demandes de coopération, d'aide à la mise en place de structures d'évaluation, parviennent au CNÉ en provenance de pays étrangers, directement ou *via* les ambassades françaises dans ces pays ou la Direction des relations internationales (DRIC). Sans pouvoir répondre à toutes les sollicitations, le Comité organise la présence de la France dans ce secteur d'activité, en essayant de faire circuler l'information et de se coordonner avec les autres acteurs publics concernés.

Outre le travail continu avec nos partenaires européens, en particulier au sein du bureau de l'ENQA et des groupes de travail de ce réseau, le CNÉ est très présent en Amérique latine et entretient des relations régulières avec des institutions d'Amérique du Nord (CHEA aux USA) et du reste du monde.

Il nous a paru important de traduire visuellement sur les documents issus du travail collectif (rapports et publications diverses) nos nouvelles perspectives de travail et le changement de méthode concrétisé par le *Livre des références*.

La réflexion a été engagée avec un atelier de design choisi entre autres pour son expérience en matière d'image institutionnelle en France et en Europe (citons : le ministère de la Culture, la Documentation française, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, la présidence française de l'UE, mais aussi de nombreuses universités, musées - Cité des sciences, Louvre, Cité de la musique -, maisons de la culture...).

Très tôt, notre réflexion a dégagé l'idée que l'institution devait s'effacer devant son objet (l'éducation, l'enseignement supérieur et ceux qui y participent) et que nous devions montrer que nous respectons la spécificité d'établissements à chaque fois différents.

Ce sont nos partenaires qui se reflètent à travers notre nouvelle méthode et qui la font évoluer dans le temps. En cela, le choix d'images renouvelées pour représenter le champ de nos évaluations symbolise l'importance première des établissements et des personnes qui les fréquentent, et pour lesquels le CNÉ doit avoir un rôle de révélateur.

Ces images en mouvement veulent également représenter le dynamisme du CNÉ, lequel apparaît sur l'image transcrite en bas de casse et en blanc avec un accent qui affirme son appartenance à la langue française et à la France et qui nous identifie face aux partenaires internationaux. Ce symbole simple garanti l'unité face à la grande diversité et à la richesse des établissements que nous évaluons.

Nous avons défini un principe et non pas un "logo" qui aurait figé une institution que nous souhaitons transparente, évolutive et au service de tout l'enseignement supérieur français.

### III - Conclusion

L'évolution dont nous venons de parler n'est, bien sûr, pas terminée ; plusieurs points concernant notre méthode de travail ou nos modes de fonctionnement sont en débat au sein du CNÉ. Citons par exemple :

- quel type de rapport est le plus utile à nos partenaires ? Nous avons actuellement un lectorat composite : responsables de l'enseignement supérieur, personnels des établissements, étudiants, nombreux lecteurs étrangers. Faut-il conserver un rapport unique par établissement ou bien distinguer une présentation de celui-ci et un rapport "stratégique", plus court, à destination des responsables ?
- de nombreux établissements demandent une aide à la mise en place de procédures d'évaluation interne sur la base du *Livre des références*. Doit-on répondre positivement lorsque ceux-ci ne se situent pas dans la vague contractuelle en cours d'examen par le CNÉ ? (sachant que nos possibilités d'intervention ne sont pas illimitées : il faudrait comparer ici le chiffre, donné plus haut, de 28 personnels permanents du CNÉ avec celui qui lui correspond, par exemple, pour la QAA britannique, soit une centaine !)
- comment travailler avec les établissements et les directions du ministère pour intégrer les problématiques issues de la mise en place de la LOLF dans la réflexion générale sur l'assurance de la qualité ?
- dans le travail du Comité, quelles parts respectives faire à l'évaluation des établissements ou aux évaluations transversales concernant un type de filière ou une discipline sur l'ensemble des établissements, et la réflexion d'ensemble sur l'enseignement supérieur débouchant, en particulier, sur des avis sur l'état général de l'enseignement supérieur qui sont adressés au Président de la République ?
- comment mieux coordonner la présence française dans les rencontres européennes ? Entre les directions du ministère et le CNÉ, la CPU, la CDEFI, la CTI, etc., n'y a-t-il pas à trouver un mode d'information réciproque et de concertation qui nous rende globalement plus efficaces ?
- quelle assurance de la qualité mettre en place pour le Comité lui-même ? En Europe, toutes les instances d'évaluation se posent la question de la transparence de leurs procédures, de l'affichage de leurs méthodes, etc. Comment pouvons-nous mieux répondre à cette légitime exigence de nos partenaires ? (en particulier en intégrant les établissements à travers leurs instances représentatives : EUA, CPU, CDEFI, CDIUFM, ...).

Après 20 ans d'existence, le CNÉ occupe une place originale au sein du dispositif français d'enseignement supérieur : situé hors du ministère de l'Éducation nationale, et donc non soumis au pouvoir hiérarchique du Ministre, son action ne se conçoit cependant que dans une relation de dialogue avec les divers responsables de ce ministère et des établissements ; administration de l'État, il est soumis aux règles de fonctionnement des administrations, mais avec des conditions très spécifiques comme l'absence de contrôle financier sur son budget de fonctionnement ou des procédures originales de nomination de ses membres ou du délégué général, par exemple.

Enfin si je peux, *in fine*, donner une note plus personnelle à ce propos introductif, j'ajouterais que j'ai eu l'occasion depuis une vingtaine d'années de participer à bien des assemblées, conseils et commissions diverses que l'administration française sait si bien secréter pour le meilleur et parfois pour le pire ; jamais je n'ai trouvé une telle possibilité d'expression et de débat libre et réfléchi, loin de l'immédiateté de la gestion quotidienne dans une instance capable d'envisager des problématiques de moyen et long terme dans le respect des différences d'opinion et avec le souci de faire progresser l'ensemble de l'enseignement supérieur dans toutes ses dimensions, de la recherche à la vie de l'étudiant ;

Cette originalité est mise au service d'une conception dynamique du rôle de l'institution qui se pense comme une administration de mission développant des partenariats avec les divers acteurs de l'enseignement supérieur - français au premier chef, plus généralement européen, et de plus en plus hors d'Europe - en vue de contribuer le plus efficacement et de la manière la plus transparente possible à l'amélioration du service public de l'enseignement supérieur.

# L'évaluation dans sa pluralité en Europe : attentes de la société, enjeux et objectifs

## Une approche par la terminologie : évaluation, accréditation, certification et assurance qualité

### ► Introduction

Michel DELEAU

vice-Président du Comité national d'évaluation

Nous allons débiter ce colloque sous les auspices de la terminologie. Deux raisons nous ont poussés à cela. La première, c'est que les termes relatifs à l'évaluation foisonnent et qu'il nous a paru nécessaire de fixer quelques repères pour faciliter la communication durant ces deux journées autour de quelques mots clés qui ne manqueront pas d'être prononcés.

La seconde raison est peut-être moins immédiatement évidente. C'est que les obstacles à la communication ne tiennent pas à de simples difficultés de "traduction", mais sont beaucoup plus profonds.

D'abord, parce que le sens des mots n'est pas inscrit dans les mots eux-mêmes. Les mots expriment nos représentations, et s'entendre sur le sens des mots, c'est toujours modifier nos représentations pour les "mettre en commun". Le premier obstacle à lever est donc de prendre conscience de l'écart de nos représentations, particulièrement important à l'international tant nos systèmes d'enseignement supérieur eux-mêmes sont organisés différemment et portent des valeurs différentes.

Ensuite il faut se rappeler que les mots ne sont pas seulement des véhicules pour les représentations ; ce sont aussi des outils pour l'action : pour prendre l'ascendant, pour affirmer son identité, pour accéder à une position dans le jeu social. À ce titre, comprendre c'est aussi être conscient que les mots peuvent rallier ou diviser, construire ou détruire.

Si nous avons choisi d'entrer dans ce colloque par la terminologie, c'est donc pour prendre d'emblée du recul et situer nos échanges dans une posture intellectuelle de réflexion, préalable nécessaire à la convergence de nos représentations, et finalement à celle, future, de nos systèmes d'enseignement supérieur.

## ► Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ?

Jacques DEJEAN

consultant, professeur de management à l'ESIEE

Il m'a été demandé d'aider à une clarification conceptuelle de quelques-uns des termes utilisés couramment dans l'évaluation de la qualité dans l'ES : évaluation, assurance qualité, accréditation et certification.

Il me semble que s'est développé depuis plusieurs années dans l'ES, au niveau européen ou au niveau de ceux qui s'occupent du gouvernement des universités, tout un discours autour de la qualité et de l'assurance qualité, dont on peut se demander s'il n'a pas tendance à remplacer le langage de l'évaluation. Je me fixe donc pour objectif d'essayer de montrer en quoi l'évaluation est différente de l'assurance qualité et de pratiques qui y sont rattachées et, à défaut d'apporter des éclaircissements définitifs dans un domaine où cela me paraîtrait bien présomptueux, d'attirer votre attention sur quelques imprécisions langagières qu'il pourra être utile d'avoir à l'esprit dans nos échanges.

L'expression même d'évaluation de la qualité, qui sert de titre à cet exposé, est curieuse car elle rassemble un terme - évaluation - qui suscite souvent des appréhensions, qui implique une confrontation et peut être à l'origine de conflits, et un autre terme - qualité - qui ne suscite guère de contestation : qui pourrait en effet se déclarer hostile à la qualité ?

### I - L'évaluation

On sait que le terme d'évaluation désigne des réalités et des pratiques qui peuvent être très différentes, et qu'il en existe de multiples définitions.

Il me semble quand même qu'il y a accord entre praticiens de l'évaluation sur quelques points. J'en citerai rapidement quatre.

#### Un jugement de valeur

L'étymologie nous renvoie à la notion de valeur ; quand on évalue, il s'agit d'apprécier la valeur d'une action ou d'un bien.

On est dans le domaine de l'appréciation, du jugement, plutôt que dans celui de la vérification ou du respect de procédures, qui relève davantage du contrôle.

J'insisterai à plusieurs reprises sur cette distinction entre évaluation et contrôle car dans le monde enseignant, quand on parle d'évaluation, beaucoup pensent souvent contrôle.

"L'évaluation en formation est un acte délibéré et socialement organisé, aboutissant à la production d'un jugement de valeur" J. M. Barbier, professeur au CNAM, 1985<sup>2</sup>.

"Évaluer une politique, c'est former un jugement sur sa valeur". Rapport Viveret, 1989<sup>3</sup>.

L'évaluation, un jugement de valeur, donc.  
Mais de quelle valeur s'agit-il ?

<sup>2</sup> *L'évaluation en formation*, J.M. Barbier, PUF, 1985.

<sup>3</sup> *L'évaluation des politiques et des actions publiques*, Patrick Viveret, Rapport au Premier Ministre, La Documentation française, 1989.

Il existe en économie deux conceptions de la valeur :

- pour les théoriciens de la valeur objective d'un bien (Ricardo, Marx, par exemple), la valeur d'un bien est déterminée par le coût de la reproduction de ce bien, c'est-à-dire par le coût du travail nécessaire à le produire ;
- pour les théoriciens de la valeur subjective d'un bien (comme Stuart Mill ou J.B. Say), ce qui fait la valeur d'un bien, c'est son utilité pour la personne qui l'évalue, c'est-à-dire à peu près le désir qu'on a de ce bien.

Cela signifie qu'une des difficultés des évaluateurs dans des champs comme ceux de l'éducation est de savoir si leur travail doit permettre :

- de répondre à la question : quelle est l'utilité d'un service comme l'enseignement ou la recherche ? (et dans ce cas, il faudra savoir comment apprécier cette utilité),
- et/ou de répondre à la question : quel est le coût de ce service, si on le compare à ce qui est offert sur le marché pour un service comparable ?

Dans le contexte actuel d'ouverture des frontières et de concurrence entre universités, quand on parle d'évaluation, on a sans doute en tête ces deux dimensions, sans toujours forcément être au clair là-dessus.

Cette distinction théorique peut aussi avoir des applications très concrètes : l'équivalence des diplômes nationaux, revendiquée par les enseignants comme par les étudiants, est certainement basée sur une référence à la valeur objective (même quantité de travail pour produire un diplôme ici ou ailleurs), alors que dans les faits, quand un étudiant ou ses parents choisissent une université plutôt qu'une autre, leur choix est bien basé sur une appréciation subjective de la valeur des formations proposées.

### La recherche des effets d'une action (politique, programme, projet...)

Une véritable évaluation cherche à apprécier les effets de l'action évaluée.

"Évaluer une politique publique, c'est s'efforcer d'apprécier de façon valide ses effets réels.". Nioche et Poinard, 1984.<sup>4</sup>

"Évaluer une politique, c'est reconnaître et mesurer ses effets propres", Rapport Deleau 1986.<sup>5</sup>

Les effets réels ou les effets propres, ce sont l'ensemble des effets, les effets prévus (c'est-à-dire les objectifs) et les effets imprévus. En ceci, l'évaluation se distingue assez radicalement du contrôle, qui cherche à vérifier le respect de normes ou de procédures, beaucoup plus que les effets eux-mêmes.

### Une démarche de recherche de sens, qui donne une part à l'interprétation

Je ne m'étendrai pas sur ce point, mais nombreux sont ceux qui insistent sur le fait que l'évaluation implique également une interprétation.

"Évaluer une politique (...), c'est aussi analyser les raisons pour lesquelles les objectifs ont été atteints, ne l'ont pas été, ou ne l'ont été qu'en partie" Commissariat général au Plan, Les politiques sociales.

Évaluer, c'est connaître, (...) c'est surtout "construire du sens" (Hoppe, 1999), construire alors que tout contribue à rendre les choses opaques, mais le sens n'est généralement pas une vérité définitive, transférable. (...) L'évaluation est une co-construction de connaissance et de sens."<sup>6</sup> M. Baslé, 2000

<sup>4</sup> *L'évaluation des politiques publiques*, J. P. Nioche et R. Poinard, Economica, 1984.

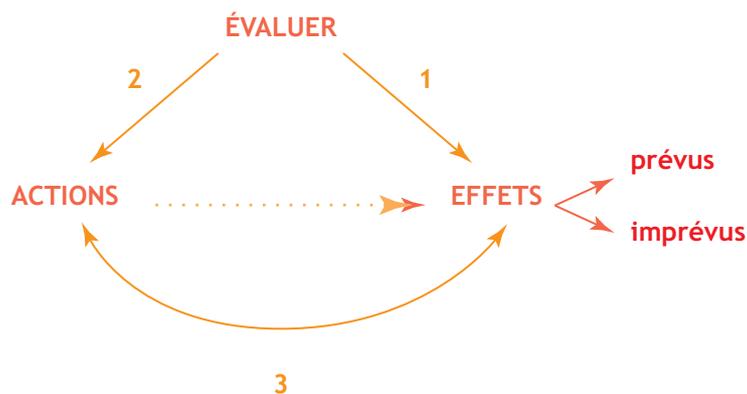
<sup>5</sup> *Évaluer les politiques publiques: méthodes, déontologie, organisation*, Rapport Deleau, Commissariat Général au Plan, La Documentation Française, 1986.

<sup>6</sup> M. Baslé, congrès de la SFE, Rennes, 2000

## Une étude du lien entre, d'une part, les moyens et actions mis en œuvre et, d'autre part, les effets observés *in fine*

"Évaluer une politique, c'est rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés" (décret du 22 janvier 1990).

Même s'il est très schématique, le schéma ci-dessous rend compte des différents champs de l'évaluation : il s'agit d'apprécier les effets d'actions, mais aussi les actions elles-mêmes et enfin le lien entre ces actions et les effets observés : dans quelle mesure ont-elles produit les effets observés ?



## II - La qualité

Qualité : terme consensuel, je le disais en commençant.

Mais le consensus n'est-il pas obtenu au prix d'une remarquable imprécision de ce que recouvre ce terme ?

On peut sûrement dire que la qualité est probablement un idéal vers lequel on tend et que l'on ne peut jamais atteindre, mais encore ?

Pour Aristote, la qualité s'oppose à la quantité : "la quantité est mesurable, la qualité ne comporte que des degrés d'intensité".

Cette citation est intéressante à rappeler quand on sait à quel point les démarches qualité (et pour être juste, beaucoup de démarches d'évaluation) sont avides de quantification.

Plus près de nous, c'est en général aux définitions données par les normes ISO qu'on se réfère quand caractéristiques d'une entité qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites".

Je voudrais m'arrêter ici sur deux termes utilisés dans cette définition, termes qui jouent un rôle central dans la façon dont on va pouvoir concevoir la qualité.

### Les besoins

Dans leur ouvrage sur l'analyse des besoins en formation, Barbier et Lesne, tous deux professeurs au CNAM, nous rappellent que ce terme de besoin est à cheval sur deux registres de significations :

- . des significations objectives : le besoin est une nécessité physique (ex. la nourriture) ou sociale (ex. la reconnaissance).
- . des significations subjectives : le besoin est le sentiment de cette nécessité. Il n'a d'existence que chez les individus qui le ressentent.

Quand on parle de besoin, on ne sait jamais très bien dans quel registre de significations on se trouve. Il en est de l'imprécision de la notion de besoin un peu de même que pour la notion de valeur. Et quand en plus, on se met à évoquer les besoins implicites... on peut se demander les besoins de qui ? appréciés par qui ?

Bref, la définition des normes ISO ne nous renseigne pas précisément sur ce qu'on va évaluer quand on va évaluer la qualité d'une université, ou d'un enseignement ou d'une recherche. S'agira-t-il de la satisfaction des besoins des étudiants, de leurs parents, qui financent parfois leurs études et pourraient être considérés comme des clients, des besoins des futurs employeurs de ces étudiants, de la société en général, qui finance également les études, des communautés de chercheurs?... Dans la mesure où la qualité n'est pas définie autrement, ou plus précisément, c'est ce type de définition basée sur la satisfaction qui reste sans doute dans l'inconscient collectif de ceux qui parlent de qualité.

### La satisfaction

Le deuxième terme sur lequel je voudrais m'arrêter est celui de satisfaction (la définition ISO parle d'aptitude à *satisfaire* des besoins).

La satisfaction est-elle un critère adapté ou suffisant pour apprécier la qualité d'une activité comme l'enseignement (ou la recherche) ?

Nombreux sont ceux, dont je suis, qui pensent que non, quand il s'agit d'un service et non d'un produit, et en particulier un service comme la formation ou l'enseignement. Des étudiants peuvent fort bien être satisfaits d'un enseignement qui ne leur aura pas permis d'apprendre grand chose, ou, à l'inverse, être insatisfaits d'un autre qui se révélera à l'usage infiniment plus utile que bien d'autres. Personnellement, je pense depuis longtemps que le critère de la satisfaction est d'abord un critère d'ordre commercial, mais pas forcément de qualité dans le domaine de l'enseignement ou de la formation. Il est toujours utile commercialement de pouvoir dire que des clients sont satisfaits, même si on ne sait rien sur la qualité de ce qui leur a été vendu ou servi.

Je partage l'avis de Jacques Plante, professeur à l'Université Laval, qui estime que "les modèles ISO sont des modèles de gestion de la qualité, mais pas d'évaluation de la qualité et sont fondés sur des liens de causalité qui ne sont pas démontrés"<sup>7</sup>.

Alors, si les définitions données par les normes ISO ne sont pas les plus adaptées pour identifier ce que peut être la qualité, quand nous en parlons dans l'enseignement supérieur, à quoi se réfère-t-on quand on parle de qualité dans l'enseignement supérieur ?

Il est très frappant de constater que les multiples textes qui parlent d'évaluation de la qualité ou d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ne précisent quasiment jamais de quoi il s'agit : à titre d'exemple, les déclarations ou communiqués de Bologne, de Salamanque et de Prague évoquent tous la qualité sans dire ce que ses auteurs entendent par là. On fait comme si tout le monde était d'accord sur ce que recouvre cette notion, alors que rien n'est moins sûr. Un spécialiste belge de ces questions, Dirk Van Damme (professeur à l'Université de Gand), affirme qu'il n'existe pas de définition partagée de la qualité et il parle même de "confusion conceptuelle" en la matière.

C'est peut-être ce qui l'a amené à tenter d'identifier quatre approches de ce concept dans l'enseignement supérieur.

### Les 4 approches du concept de qualité dans l'enseignement supérieur selon Dirk van Damme<sup>8</sup>

- La 1<sup>ère</sup> approche, qu'il appelle "*the excellence standards approach*", c'est "l'approche par l'excellence" : la qualité serait identifiée à la hauteur du niveau de difficulté (d'un programme par exemple). Un établissement de qualité serait celui qui mettrait la barre très haut et, par exemple, sélectionnerait au maximum ses étudiants pour hausser le niveau de qualité de ses diplômés.
- Une seconde approche de la qualité est celle qu'il appelle "*fitness for purpose*", expression qu'on doit pouvoir traduire ainsi : un programme serait de qualité quand on pourrait constater la cohérence entre ses divers éléments (dont les contenus) et ses objectifs (les objectifs étant premiers).
- Dans une 3<sup>e</sup> approche ("*the basic standards approach*"), la qualité est définie par des critères minimum. Les procédures d'accréditation renverraient volontiers à cette approche.
- Enfin, la 4<sup>e</sup> approche de la qualité repérée par Van Damme serait celle, classique, de "la satisfaction du client". Ceci nous renvoie à ce que je viens de développer à propos des normes ISO.

<sup>7</sup> Jacques Plante, conférence donnée au 15<sup>ème</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe, Lausanne, 2002 (La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer ?).

<sup>8</sup> *Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education*, D. Van Damme, Paper for the Unesco-Cepes project, 2003.

### Les recherches des années 80

Il me semble intéressant de prendre en compte les apports des recherches entreprises à la fin des années 80 sur le contenu de la qualité dans le champ de la formation des adultes.

La formation et l'enseignement sont des services et non des produits. Or la qualité d'un service ne peut être appréciée de la même façon que celle d'un produit, car elle ne dépend pas seulement d'un seul type d'acteurs mais elle est le fruit d'une co-production entre ceux qui ont conçu ou délivrent le service et ceux qui viennent en profiter.

"Dans le domaine des services, le consommateur du service est co-producteur du service lui-même" Aballea & Bercovitz, 1990<sup>9</sup>.

La qualité finale du résultat d'un enseignement dépendra de la qualité de cette co-production entre étudiants et enseignants. Ici encore, la satisfaction n'est pas un critère de qualité suffisant.

Je citerai ici Jean-Marie Albertini et ses collègues qui ont beaucoup travaillé sur ces questions à l'IRPEACS-CNRS : "Il ne suffit pas d'un engagement de moyens par le prestataire pour être assuré de la bonne qualité du service". (...) "La gestion de la qualité ne peut donc être abordée de la même manière que dans l'industrie". "Dans les services à haute intensité de connaissance, (...) l'interaction avec le "client" influe beaucoup (...) sur la conception même du service." (...) à toutes les étapes de la gestion de la qualité, nous nous apercevons que l'efficacité dépend de l'association active du client".<sup>10</sup>

Ces lignes ont été écrites pour évoquer la qualité de la formation d'adultes, mais je trouve qu'il est frappant de voir sous la plume d'économistes des remarques qui, transposées dans le cadre de l'enseignement supérieur, laissent entendre que des questions de pédagogie sont centrales pour apprécier la qualité d'un service comme l'enseignement.

Tout cela pour dire qu'il nous faut sans doute veiller à mieux définir ce que nous entendons par qualité quand nous parlons d'évaluation de la qualité .

### Les travaux de Jurgen Kohler

Je ne veux pas terminer mes remarques sur les diverses définitions du concept de qualité sans mentionner les travaux de Jurgen Kohler, car c'est un auteur qui relie explicitement la qualité et les résultats, et ses affirmations tranchent avec ce que l'on entend souvent dans ces domaines.

Se centrant sur les programmes d'études, il déclare en effet, "La qualité des programmes d'études est essentiellement la qualité des résultats"<sup>11</sup>. Il poursuit : "si l'on interprète correctement la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague, il y a seulement trois résultats ou buts majeurs à atteindre :

- 1 - "la qualité académique" (dans laquelle il intègre "le développement personnel" de l'étudiant) ;
- 2 - "l'employabilité, dans un contexte transnational" ;
- 3 - "la mobilité", dans l'espace et le temps.

Il ajoute : "La qualité des résultats signifie avant tout que c'est le résultat de l'expérience d'apprentissage qui fournit l'étalon" ; et, dans ces résultats, il inclut aussi bien l'acquisition de connaissances que celle de compétences. Et l'on voit apparaître l'importance de repérer les acquis des étudiants pour apprécier la qualité .

<sup>9</sup> Pour une approche non dogmatique des démarches-qualité, F. Aballea, A. Bercovitz, in *Études et expérimentations en formation continue*, n° 6, juillet-octobre 1990.

<sup>10</sup> La qualité de la formation, service compris, A. Mayère, J.M. Albertini, C. Gesse, in *Études et expérimentations en formation continue*, n°6, juillet-octobre 1990.

<sup>11</sup> L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômés en tant que mécanismes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, J. Kohler, in *Enseignement supérieur en Europe*, Vol.XXVIII, N° 3, 2003.

### III - L'assurance de la qualité

#### Origines de l'assurance qualité

L'assurance qualité est née dans l'industrie et dans un type d'industrie bien spécifique. Je cite André Voisin<sup>12</sup>, qui pilota des recherches sur la qualité de la formation au début des années 90 : "À l'origine de la certification, qui est une modalité de l'assurance qualité, on trouve la demande de deux industries qui ne pouvaient pas faire de contrôle systématique de leur production et voulaient que les produits soient toujours les mêmes : l'industrie nucléaire et l'armement. L'origine des normes ISO, c'est ça, et l'assurance qualité, à l'origine, c'est un moyen pour avoir des produits qui sont toujours les mêmes".

Et ceci débouche sur un paradoxe dans l'éducation : veut-on que les produits soient tous les mêmes ?

L'assurance qualité a pour objectif de permettre au client d'avoir la garantie que tous les moyens seront mis en œuvre pour que le produit vendu corresponde bien aux promesses qui lui ont été faites.

#### Mais qu'est-ce que l'assurance qualité ?

La norme ISO 8406 la définit comme "l'ensemble des actions préétablies et systématiques nécessaires pour donner la confiance appropriée en ce qu'un produit ou un service satisfasse aux exigences données relatives à la qualité".

Je voudrais insister sur quelques caractéristiques de l'assurance qualité :

- l'un des principaux avantages de l'assurance qualité, c'est qu'elle permet d'anticiper (la définition ISO parle bien d'actions "préétablies") et non d'attendre le jugement d'évaluateurs après la réalisation de l'action ;
- l'assurance qualité est centrée sur l'entreprise (et souvent, principalement sur l'utilisation des ressources et des moyens), ainsi que sur les fournisseurs et les co-traitants ;

Si l'on se réfère au schéma présenté précédemment à propos de l'évaluation, on peut dire que l'assurance qualité est en général centrée sur les actions, qui sont plus faciles à apprécier que les effets. Mais en vérifiant la réalisation d'actions, de procédures, on court le risque de s'engager dans une logique qui est plus une logique de contrôle que d'évaluation.

- elle garantit le recours à des procédures, à de bonnes pratiques, mais ne garantit pas le résultat, même pour les produits.

Que peut-elle donc garantir dans des services comme l'enseignement, dans lesquels la qualité finale va dépendre des interactions d'une multiplicité d'acteurs ? Peut-être qu'en fin de compte l'assurance qualité sert plus à rassurer qu'à assurer ?

En tout cas dans l'enseignement supérieur, on trouve un très grand éventail d'acceptions de ce terme : certains vont jusqu'à considérer l'assurance qualité comme une politique publique, d'autres, comme Jurgen Kohler, disent que "dans un sens étroit, l'assurance qualité se résume à un ensemble d'instruments et de techniques censés aider à la création et à l'entretien de la qualité".

On distingue en général deux formes d'assurance qualité, en particulier dans l'enseignement supérieur (D. Van Damme) :

- . *l'assurance qualité interne* : les pratiques internes à une institution, qui vise à surveiller et améliorer la qualité de ses processus. Cette assurance qualité est sous la responsabilité de l'institution elle-même ;
- . *l'assurance qualité externe*, qui vise à évaluer, maintenir et améliorer la qualité des institutions et/ou des programmes. Dans l'enseignement supérieur, elle est du ressort d'une agence spécialisée, indépendante.

On peut avoir l'impression que cette expression d'assurance qualité remplace de plus en plus le terme d'évaluation dans un certain nombre de discours et d'écrits sur l'enseignement supérieur aujourd'hui et que plusieurs parlent de système d'assurance qualité pour parler en fait de système d'évaluation de l'organisation.

---

<sup>12</sup> André Voisin, conférence donnée au 15<sup>ème</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe, Lausanne, 2002 (La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer ?).

Un exemple de la proximité existant actuellement dans le langage entre évaluation et assurance qualité dans l'enseignement supérieur peut être donné par la liste d'éléments qui va suivre. Dans un document du CEDEFOP sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur figure une liste des éléments fondamentaux d'un système d'assurance qualité.

Ces éléments sont les suivants :

- semi autonomie des organismes d'évaluation ;
- normes et prévisions explicites ;
- auto-évaluation des établissements ou des départements universitaires ;
- évaluation externe par des experts invités ;
- recommandations écrites ;
- publication des rapports d'évaluation ;
- prise en considération du processus et des résultats.

Comme on peut le constater, on retrouve là beaucoup d'éléments que l'on retrouve dans les démarches d'évaluation des universités, ce qui tendrait à confirmer l'idée selon laquelle on utiliserait bien souvent l'expression assurance qualité pour parler d'évaluation.

#### IV - Accréditation et certification

Je serai plus rapide sur la définition de ces deux derniers termes.

##### L'accréditation

Donner du crédit à une personne ou une institution, c'est bien remplir une fonction symbolique et l'accréditation remplit évidemment une fonction de ce type.

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que l'accréditation est un instrument de l'assurance qualité ou en est une des formes. C'est une démarche volontaire de la part de l'institution qui se fait accréditer. Elle est caractérisée par le fait qu'elle conduit à une approbation formelle d'une institution ou d'un programme.

L'accréditation se manifeste sous la forme d'une décision :

- une décision formelle de nature binaire (oui/non) ou tertiaire (sous conditions) ;
- une décision basée sur le respect ou la conformité avec des exigences ou des standards prédéfinis (qui sont d'ailleurs en général des normes minimales) ;
- une décision valide pour un temps limité.

##### La certification

Dans une entreprise, la certification (selon les normes ISO 9000) examine la présence et le fonctionnement d'un système de contrôle de la qualité. Ici encore, c'est le système de management de la qualité que l'on apprécie, non la qualité des produits elle-même.

En France plusieurs départements d'université (par exemple des IUT ou des services de formation continue) se sont fait certifier ISO 9001. Le principal bénéfice est en termes d'image, de marketing. Ces effets d'image sont déterminants dans la concurrence qui existe dans l'enseignement supérieur. Est-ce pour autant qu'une certification garantira la qualité des acquis d'un étudiant passé par un établissement qui aura été certifié ? On peut se poser la question : ainsi, dans son rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école sur "l'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire", Marc Romainville souligne que "la qualité de l'établissement (en termes de réputation, de taille et de sélectivité) a peu d'impact sur la qualité des acquis cognitifs des étudiants, alors que les effets socio-économiques sur les carrières sont fortement tributaires du type d'établissement fréquenté"<sup>13</sup>. C'est bien le signe que les critères socialement reconnus de la qualité ne sont pas forcément les plus significatifs de la qualité réelle des acquis des étudiants.

---

<sup>13</sup> L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2002.

Quand on voit ce qu'ont donné des démarches de certification dans le champ de la formation continue, on peut être relativement sceptique sur la fiabilité de ces procédures dans le champ de l'éducation. Un des premiers organismes de formation certifiés ISO 9001 à Paris était bien plus réputé pour sa politique commerciale que pour la qualité de ce que des adultes pouvaient apprendre en participant à ses stages de formation.

Il faut aussi souligner le coût de ces démarches de certification (comme des démarches d'accréditation des écoles de gestion).

Cela étant, ces démarches peuvent être pour un établissement l'occasion d'une réflexion collective utile si ses différentes unités se mettent réellement à aborder des questions de fond, à en discuter collectivement et ne se contentent pas de vouloir seulement satisfaire des normes.

Pour terminer, une citation assez critique, mais qui souligne la dimension symbolique de ces pratiques : "Par tradition, les industriels ont coutume de se disputer le statut de fournisseurs attirés des cours royales et les insignes qui y sont associés. Maintenant, nous avons ISO 9000. Les temps changent, les symboles changent, mais le caractère et la fonction des symboles demeurent" (revue du CEDEFOP, *Formation professionnelle*, n° 15)

## CONCLUSIONS

- 1 - Le concept de "qualité" est utilisé aujourd'hui au cœur de beaucoup de discours sur l'amélioration de l'enseignement supérieur. On sait très rarement ce qu'il recouvre réellement.
- 2 - La qualité d'un service comme l'enseignement ne peut pas s'évaluer de la même manière que celle d'un produit : elle dépend en partie de la part qu'auront pris les "consommateurs-clients" à sa co-production.
- 3 - Les démarches d'assurance qualité peuvent présenter l'avantage d'amener différents acteurs d'une université ou d'un établissement, qui d'habitude travaillent de façon relativement cloisonnée à cause du découpage en disciplines, à mettre leurs réflexions en commun et à réfléchir ensemble.
- 4 - Le développement de l'assurance qualité peut également avoir pour effet de favoriser l'anticipation d'une réflexion sur les meilleures façons de promouvoir la qualité (d'un établissement, d'un programme ou de la recherche).
- 5 - Si, dans l'industrie, la qualité peut être garantie (assurée) par le respect de normes relatives au fonctionnement d'organisations certaines de sortir des produits identiques, ceci est-il transposable dans l'enseignement supérieur où, en particulier, les *inputs* que sont les étudiants ne sont jamais les mêmes ?

Dans un univers comme l'enseignement supérieur, la qualité peut sans doute être davantage approchée par l'atteinte des objectifs et la réalisation des effets recherchés que par le respect de normes de production.

Encore faut-il pour cela que lesdits objectifs soient définis avec un minimum de précision et qu'ils soient évalués avec validité et fiabilité.

Je citerai ici encore Marc Romainville : "Les universités les plus à même de relever les défis inhérents à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur seront sans doute celles qui auront entrepris des efforts d'explicitation de ce que valident leurs diplômes". Cela signifie que l'évaluation des acquis des étudiants est sans doute une des dimensions de l'évaluation de la qualité des universités.

- 6 - Je voudrais souligner une spécificité de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur : elle est réalisée le plus souvent par des pairs, et ceci amène quelques questions :
- sont-ils les mieux placés pour jouer le rôle de clients ?
  - quelle est ou quelle peut être la place donnée à d'autres acteurs, et en particulier aux étudiants ?

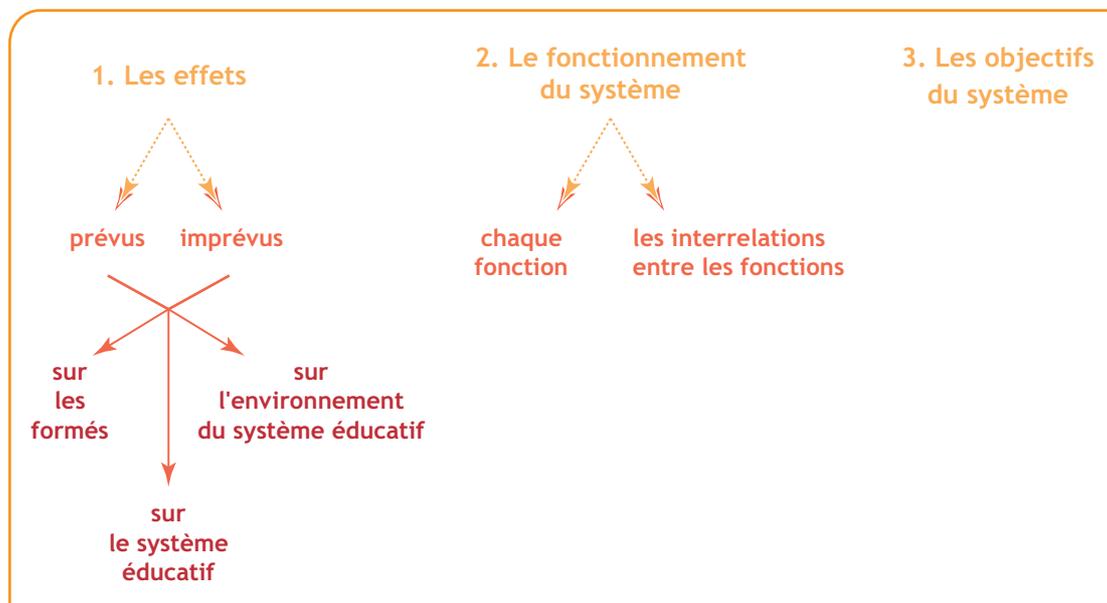
Sans doute l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur ne peut-elle être approchée que par la prise en compte des avis d'une multiplicité d'acteurs (aux intérêts et aux enjeux différents, il ne faut pas l'oublier).

- 7- Enfin, à cause de la centration sur les actions ou sur les procédures mises en œuvre par une organisation, l'assurance qualité ne risque-t-elle pas d'entraîner une insuffisante recherche des effets, une insuffisante attention au lien entre actions et effets, une perte de la recherche de sens et en fin de compte une prépondérance des actions de contrôle plutôt que d'évaluation.

Pour illustrer ce propos, je présenterai pour terminer un schéma élaboré à partir d'un texte de Guy Le Boterf qui abordait en 1977 dans un article, l'évaluation d'un système éducatif<sup>14</sup>. Il identifiait alors trois grands objets d'évaluation : les effets du système, le fonctionnement du système, et les objectifs du système.

Si l'on admet avec lui qu'une véritable évaluation couvre l'ensemble de ces champs, on peut se demander si l'assurance qualité ne risque pas de se limiter au fonctionnement du système, voire à ses objectifs, et négliger l'étude des effets.

**ÉVALUER UN SYSTÈME ÉDUCATIF, c'est évaluer :**  
(Le Boterf, 1977)



<sup>14</sup> L'évaluation d'un système éducatif, G. Le Boterf, in revue Pour n° 55/56, 1977.

## ► L'Université européenne du XXI<sup>e</sup> siècle : le défi de la qualité

Luc WEBER

ancien recteur de l'Université de Genève,  
membre du Bureau de l'EUA

L'approche de la qualité et de l'évaluation demeure en pleine adolescence, alors qu'elle représente un véritable défi pour l'enseignement supérieur lui-même, les universités et les autres établissements. En effet, les termes et les méthodes sont pléthoriques alors que les fondements scientifiques et managériaux sont insuffisants. Cette situation a de nombreuses conséquences, parmi lesquelles nous pouvons noter, par exemple, une réelle confusion au niveau des politiques mises en œuvre, une certaine désillusion des fonctionnaires, des politiques et des universités, ainsi que des coûts disproportionnés ou encore des comportements bureaucratiques.

### I - Les différents types d'évaluation de la qualité

#### L'accréditation

L'accréditation n'est pas une appréciation du niveau de qualité relatif, mais une autorisation de pratiquer, fondée sur la satisfaction d'un niveau minimum prédéterminé défini dans un but de contrôle. Elle doit permettre de protéger le terme même d'université, ainsi que l'étudiant. Elle s'applique aux institutions, voire aux programmes. Elle se justifie surtout pour les institutions privées, voire pour les programmes de formation continue. Elle ne se justifie pas pour les établissements publics établis, car ceux-ci sont reconnus de fait par les collectivités qui les financent.

#### L'appréciation ou l'évaluation de la qualité

Elle est un effort de mesure de la qualité relative d'un programme, d'une institution ou de la recherche par exemple. Elle doit permettre de dresser un état des lieux, d'établir des comparaisons, voire un classement. Les financements peuvent aussi être délivrés sur cette base.

#### La culture de la qualité

À mes yeux, elle doit représenter un effort continu et extensif d'une institution pour améliorer sa capacité de changement et la qualité de son enseignement et de sa recherche. Cet effort doit être soutenu par des évaluateurs extérieurs.

### II - Les défis de la qualité

Il convient de signaler que ces défis sont dus à la transformation accélérée de l'environnement externe des universités. En outre, le secteur universitaire s'est également transformé. Ces transformations sont à la source de fortes concurrences entre les universités elles-mêmes. Celles-ci doivent donc mieux prendre leur sort en main, en améliorant leur gouvernance, leur vision stratégique, leur management et leur capacité à développer une véritable culture de la qualité interne. Le système, quant à lui, doit exercer un contrôle plus systématique et plus efficace.

### III - Quelques principes à adopter :

- le principe de subsidiarité doit être respecté, comme l'autonomie et la diversité des universités ;
- il faut forcer les universités à être transparentes ;
- l'évaluation doit être conduite par rapport aux missions que s'est fixées l'université ;
- il faut craindre les standards, les ensembles de critères, les check-lists et les méthodes quantitatives ;
- il faut éviter les coûts disproportionnés ;
- la masse critique des organes d'évaluation ou d'accréditation doit être garantie ;
- il convient de garantir l'indépendance des évaluateurs et le suivi des résultats.

Pour un système tel que le système français, il serait bon d'évaluer les mesures internes d'assurance qualité et l'état des disciplines, à l'échelle du pays ou d'un ensemble de pays. Il faudrait par ailleurs récompenser la qualité, développer un système de classification des universités selon leur type. De plus, sous certaines conditions, il peut être pertinent de faire accréditer une discipline professionnelle par une agence indépendante.

L'accréditation, quant à elle, me semble justifiée pour les universités privées et les programmes de celles-ci. Elle pourrait éventuellement concerner les programmes de formation continue des établissements publics, les programmes transnationaux, ainsi que les maîtrises et les doctorats conjoints.

En conclusion, je tiens à dire qu'aucune solution unique ne peut être appliquée. L'objectif doit en revanche être très clair : il faut récompenser la qualité et ne pas chercher à standardiser l'enseignement. Une perspective européenne doit en outre être adoptée.

## Débat avec la salle

*Ce débat était animé par Françoise THYS-CLÉMENT, ancien recteur de l'Université libre de Bruxelles, membre du Comité national d'évaluation.*

### Françoise THYS-CLÉMENT

Je pense que la tenue de ce colloque est essentielle, dans la mesure où l'évaluation de l'enseignement supérieur et des établissements universitaires relève d'un contexte spécifique de fourniture de biens publics, de biens dont la nature est collective. La nature de services fournis indique clairement qu'ils ne peuvent être évalués comme des services marchands où les prix jouent le rôle discriminant de la qualité. Les travaux récents des économistes démontrent le lien entre le développement économique et l'enseignement supérieur. L'université doit non seulement répondre aux attentes des étudiants qu'elle forme, mais également aux soucis de la société dans son développement économique, culturel et scientifique. À cette fin, elle doit fournir des mécanismes internes d'évaluation, mais également assurer la transparence de celle-ci par la participation à des évaluations externes. La prudence cependant s'impose dans la mesure où les procédures sont encore peu établies, où les partenaires sont nombreux et où comme le démontrent les deux exposés que nous venons d'entendre, la terminologie utilisée demande également des précisions.

### Michel AVEROUS, professeur à l'Université Montpellier II

Trop souvent, les évaluations ne sont pas suivies par la mise en place de procédures ou par l'engagement de l'établissement dans une démarche qualité. Je pense que nous devrions aider les établissements à développer les procédures leur permettant d'atteindre une meilleure qualité.

### Jean-Pierre BOREL, Université Lille I Sciences et technologies

Nous rencontrons, en France, une réelle difficulté quant à l'évaluation des enseignements par les étudiants. Par ailleurs, je pense que le coût des actions entreprises suite aux évaluations n'est pas suffisamment évoqué.

### **Isabelle POULIQUEN, Université Aix-Marseille III**

J'appartiens à une Université qui s'intéresse de très près à la question de la qualité, tant au niveau de l'évaluation que du contenu des enseignements eux-mêmes. Nous allons d'ailleurs ouvrir un master Qualité dès la rentrée prochaine. Je souhaite revenir sur les différentes définitions de la qualité apportées par les normes ISO 9 000. Si elles ne représentent pas la panacée, elles peuvent parfois être utilisées de manière très profitable. Enfin, je dois dire que la définition de la qualité ne doit pas être trop complexe, mais reposer sur quelques grands principes communs.

### **Luc WEBER**

En Irlande, chaque UFR doit faire son propre rapport d'auto-évaluation et est évaluée par des experts externes. Ensuite, chacune des UFR doit proposer un programme d'actions pour améliorer ses résultats. À l'EUA, nous menons, à la demande des universités, des visites de suivi afin de déterminer si et comment nos recommandations ont été mises en œuvre et si des difficultés ont été rencontrées dans ce cadre.

### **Jacques DEJEAN**

En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement, ce n'est pas moi qui critiquerais son utilité. Mais tout dépend de la façon dont elle est réalisée et des critères que l'on va choisir. Personnellement, je serais volontiers critique si l'on réduit l'évaluation de l'enseignement à la seule satisfaction des étudiants. On peut concevoir d'autres démarches. Ainsi, la démarche adoptée à l'Université Bordeaux II, partant d'une définition classique de la qualité, celle donnée par les normes ISO, me paraît tout à fait intéressante : tout enseignement évalué est analysé au cours d'une réunion qui regroupe l'ensemble des enseignants responsables de l'enseignement, d'autres enseignants issus d'autres UFR ou d'autres universités, et des représentants des étudiants. Et ces réunions vont permettre un débat portant aussi bien sur l'analyse des besoins préalable à la création de cet enseignement que sur les finalités des enseignants, les objectifs du cours, les contenus, les méthodes pédagogiques et les modalités de contrôle des connaissances ainsi que sur les résultats des étudiants à ces examens. Cette démarche, permettant l'instauration d'un débat entre divers types d'acteurs autour d'un enseignement donné, est très intéressante. Ainsi, l'avis des étudiants n'est ici qu'une source d'information parmi d'autres.

Quant aux normes ISO, les premières démarches de certification dans le champ de la formation continue m'incitent à être réservé sur leur utilisation dans le champ éducatif, mais il est certain qu'une démarche de certification peut être l'occasion d'un débat collectif utile dans une structure qui se lance dans une telle démarche.

### **Albert MAROUANI, Président de l'Université de Nice - Sophia-Antipolis**

Il n'y a pas que les normes ISO ; il existe des méthodes multicritères, semi-quantitatives sans doute mieux adaptées à l'enseignement supérieur. Nous offrons aujourd'hui un service public non-marchand. Pour autant, nous sommes confrontés à des critères de type marchand : nous le voyons parfaitement lorsque de nombreux étudiants choisissent des filières sans débouchés professionnels. Comment pouvons-nous évaluer ces filières ? Je pense que cela représente un véritable problème.

### **Luc WEBER**

En ce qui concerne les filières sans débouchés, il est vrai que nous éprouvons des difficultés à planifier les besoins, notamment en termes de profils. Nous devons être très prudents en établissant une éventuelle planification, dans la mesure où l'Université offre avant tout une formation de l'esprit et où certaines voies, sans issue à un moment donné, peuvent parfois redevenir rapidement attractives.

## Analyse comparative des pratiques européennes

### ► Introduction

Josep BRICALL

ancien recteur de l'Université de Barcelone,  
membre du Comité national d'évaluation

Nous constatons une forte diversité en Europe en termes d'évaluation de la qualité dans les universités. Ce phénomène s'accompagne de quelques difficultés dans la conduite de cette évaluation. Nous devons rappeler que ce phénomène, général, s'explique par plusieurs raisons.

D'abord, par l'autonomie des universités. La pratique de l'évaluation a été en grande partie une conséquence de cette autonomie. Elle a remplacé une vérification ex post, contrôle exercé auparavant par l'Administration de l'Éducation.

La responsabilité exercée par les universités vis-à-vis de la société n'est pas toujours exercée et assumée de la même manière. Cela explique, en deuxième lieu, cette diversité.

Enfin, la politique et les objectifs universitaires changent. Aujourd'hui, l'université est avant tout un instrument pour la politique économique et sociale d'un pays, ce qui était beaucoup moins le cas auparavant où l'université était surtout liée à la formation, à la culture et à la préparation à l'exercice des professions libérales.

Sur ces trois points, les approches européennes - insulaires et continentales - diffèrent. L'évaluation est d'ailleurs largement liée à de réelles spécificités nationales. L'analyse comparative que nous allons maintenant réaliser vous montrera que la diversité des pratiques d'évaluation en Europe constitue une réalité. Cependant, on peut envisager une certaine convergence de ces approches qui, petit à petit, est en train de diminuer les écarts initiaux.

C'est l'intérêt particulier des interventions de cette deuxième séance.

## ► Garantir la qualité de l'enseignement supérieur : l'accréditation de l'Allemagne

Falk BRETSCHEIDER

membre du Conseil allemand d'accréditation

Pour garantir l'assurance de la qualité dans les domaines de l'enseignement et des études et pour offrir une orientation fiable et une meilleure transparence aux étudiants, aux employeurs et aux universités, le Conseil allemand d'accréditation (CNA) a été établi en 1998 par des décisions de la Conférence des ministres de l'éducation et de la culture (Kultusministerkonferenz, KMK) et de la Conférence des recteurs (Hochschulrektorenkonferenz, HRK). En 2002, ce système d'accréditation a été établi de manière durable. Pour mieux comprendre son fonctionnement, nous allons commencer notre court exposé par un bref regard sur l'enseignement supérieur en Allemagne, avant de présenter de plus près l'accréditation et son rôle dans le système allemand de l'assurance de la qualité.

### I - L'enseignement supérieur en Allemagne

En Allemagne, le système d'enseignement supérieur comprend 332 établissements, pour 1,9 million étudiants. Nous comptons 11.000 filières universitaires, parmi lesquelles 2 400 "nouvelles filières", c'est-à-dire des diplômes universitaires connus et reconnus internationalement de Bachelor et Master (BA/MA). Cependant, seulement 5 % des étudiants y sont inscrits. En effet, ces filières restaient encore peu connues il y a quelques années, et, à ce jour, nous ne savons toujours pas si elles seraient acceptées par le marché du travail.

### II - Le système d'accréditation

Pour assurer d'abord la qualité de ces nouvelles filières, un Conseil national d'accréditation (CNA) a donc été établi en 1998, et il a commencé son travail en 1999. En termes d'organisation, nous avons adopté un système pyramidal, le CNA accréditant des agences d'accréditation, accréditant elles-mêmes des filières. Si les conclusions de l'expertise sont positives, les agences comme les programmes qui ont été accrédités par celles-ci portent le label de qualité du Conseil d'accréditation. D'ailleurs, il convient de signaler que l'accréditation des universités privées est assurée par un autre organisme, le *Wissenschaftsrat* (dont on trouve davantage d'informations sur son site <http://www.wissenschaftsrat.de>).

L'accréditation doit notamment améliorer la flexibilité des études et la compatibilité des diplômes. Elle doit permettre l'augmentation de la mobilité et des demandes des étudiants étrangers, tout en garantissant la qualité. Elle doit enfin offrir une orientation fiable, aux étudiants et aux employeurs, et une meilleure visibilité sur les institutions universitaires. Il convient de signaler que le CNA comprend 17 membres, issus des Länder (représentants de l'Etat), du milieu professionnel (syndicats et employeurs), du monde étudiant et des établissements de l'enseignement supérieur. Le CNA comprend également deux experts internationaux. Il est géré par un secrétariat de 3 personnes et siège à Bonn.

### III - Le Conseil d'accréditation

Le CNA se trouve au centre du système allemand. Sa tâche est néanmoins principalement constituée par l'accréditation des agences, l'organisation, l'observation et la coordination du fonctionnement du système entier (p.ex. en établissant un service de documentation central). Il formule donc des principes et des standards minimums (en se référant aux décisions de la KMK et de l'HRK) que les agences doivent obligatoirement respecter dans leur travail. Après, à la demande des agences, il les expertise et leur reconnaît le droit de travailler dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les agences, une fois l'accréditation par le CNA acquise, peuvent ensuite accréditer elles-mêmes les programmes. Le CNA doit également surveiller les procédés réalisés par les agences et réaccréditer celles-ci régulièrement (en moyenne tous les 5 ans).

#### IV - Les agences, les universités et l'accréditation

Les agences, quant à elles, doivent être, selon les standards établis par le CNA, institutionnellement indépendantes des universités ou des groupements économiques et professionnels. Dans leurs procédés, une participation d'experts issus des établissements de l'enseignement supérieur (étudiants inclus) et du milieu professionnel est obligatoire, et elles doivent accréditer des filières aussi bien dans les universités que dans les universités de sciences appliquées (Fachhochschulen). Enfin, le CNA exige que les agences travaillent en disposant d'une infrastructure appropriée. Cette dernière, si elle fonctionne selon les principes d'économie, n'a pas pour but de réaliser des profits. On distingue d'ailleurs deux types d'agences : des agences régionales et des agences nationales.

Le travail des agences doit remplir trois objectifs :

- prouver qu'il est possible d'étudier le programme ;
- rendre possible la diversité et créer de la transparence ;
- déterminer si le programme donne une image valable et cohérente par rapport à ses objectifs.

L'accréditation d'un programme coûte, en ce moment, entre 10.000 et 15.000 € ; cependant, cette somme est approximative car les agences ne connaissent normalement pas de prix fixes, mais facturent chaque accréditation selon les coûts réels. Aussi devons-nous réfléchir à de nouveaux modes d'accréditation qui rendent l'accès à cette démarche de l'assurance de la qualité, en en réduisant le prix, plus facile aux universités. Nous estimons qu'il faut accréditer des groupements de programmes, et non un simple programme ; aussi la possibilité de ne plus accréditer des programmes du tout, mais des systèmes de l'assurance de la qualité propres à chaque université, est en cours de réflexion. Cette réduction des défis financiers (n'oublions pas que la plupart des universités en Allemagne souffrent, depuis des années, de considérables diminutions de leurs budgets) reste chère à beaucoup d'acteurs qui se montrent encore réservés sur l'accréditation. Aussi convient-il d'indiquer que quelques-uns des Länder allemands n'ont toujours pas renoncé à leurs droits, en faisant expertiser les diplômés une deuxième fois, cette fois-ci au sein de leurs ministères ; ce qui crée parfois une situation incohérente pour les universités, qui se trouvent ainsi dans l'obligation de faire passer leurs filières par deux procédés d'évaluation. Ceci étant, l'accréditation ne cesse de rencontrer en Allemagne, de par les imperfections actuelles du système (dues en grande partie à la politique), des réticences et des hésitations. Néanmoins, la grande majorité des universités ont accepté le besoin d'une assurance de la qualité de leur travail, tout en réfléchissant sur la meilleure manière de la faire.

Pour revenir au procédé de l'accréditation, celui-ci se fait en trois étapes :

- 1 - après demande de l'université, la préparation du procédé par l'agence (vérification du dossier, demande éventuelle d'informations supplémentaires, composition du groupe d'experts après accord de principe sur le dossier donné par l'organe de décision de l'agence) ;
- 2 - l'expertise (visite sur site du groupe d'experts ; entretiens avec les responsables de la filière, de la faculté et de la présidence, avec les étudiants ; examen de l'infrastructure ; à la fin de la visite, un rapport du groupe d'experts est établi) ;
- 3 - la décision (impérativement prise par l'organe de décision de l'agence et non pas par le groupe d'experts qui pourtant apporte recommandations et conseils).

Trois types de décision peuvent être pris :

- l'accréditation sans obligations ;
- l'accréditation assortie d'obligations (à remplir dans un délai limité) ;
- le refus d'accréditation.

Dans cette dernière hypothèse, les sommes dépensées par l'université pour l'accréditation sont perdues ; cependant, les verdicts des experts apportent très souvent une quantité importante d'astuces et d'aides à l'université, celle-ci se trouvant ainsi dans la situation de retravailler son programme dans un cadre d'objectifs précis.

## V - Défis futurs

Malgré un effort important ces dernières années, nous n'avons pu accréditer, jusqu'à ce jour, que quelque 500 des 11 000 filières. Un travail énorme doit donc encore être réalisé. Pour ce faire, nous devons probablement réfléchir, au cours des années à venir, sur nos méthodes d'accréditation. À côté de cela, nous venons d'affronter deux défis qui gagnent de plus en plus en actualité : d'une part, l'accréditation des filières bi- ou même multinationales nous demande le développement de structures et de procédés qui respectent les standards minimums du système allemand, tout en rendant possible, particulièrement au service des étudiants, une coopération fructueuse et efficace ; d'autre part, nous avons essayé de rapprocher évaluation et accréditation, tout en étant pleinement conscients qu'elles suivent deux méthodes très différentes. L'évaluation doit en effet analyser les points forts et faibles d'un établissement ou d'une filière, elle est d'une certaine façon à la recherche des potentiels et permet ainsi *l'augmentation de la qualité* dans un processus essentiellement interne. *A contrario*, l'accréditation s'efforce d'établir de la confiance auprès des étudiants, des employeurs ou même de l'Etat, elle doit garantir la transparence et la comparabilité des programmes vers l'extérieur, et ainsi, tout en consistant en une décision "oui" ou "non", elle procède à *l'assurance de la qualité* dans un processus essentiellement externe. Dans une décision qui date de 1999, le CNA a ainsi fixé le rapport entre l'évaluation et l'accréditation de la manière suivante : "L'évaluation et l'expertise pour une accréditation ne doivent pas être réalisées par le même groupe d'experts. Conformément à la décision de la KMK, les résultats d'une évaluation récente peuvent être pris en compte pour une accréditation. Le Conseil d'accréditation estime qu'il est indispensable que l'évaluation et l'accréditation soient réalisées par des organes de décision et de conseil différents et avec des procédés séparés".

### Contact

Vous pourrez trouver davantage d'informations sur notre site [www.akkreditierungsrat.de/fr/](http://www.akkreditierungsrat.de/fr/) ou en vous adressant directement à : Akkreditierungsrat, Secrétariat, PF 2240, 53012 Bonn (Allemagne), courrier électronique : [akr@kmk.org](mailto:akr@kmk.org)

## Horst HIPPLER recteur de l'Université de Karlsruhe

En Europe, les cultures sont très différentes les unes des autres. Dans une telle optique, il est bien évident que l'évaluation et l'accréditation revêtent des significations différentes selon les pays. Je dois vous dire que j'ai déjà constaté qu'il était très difficile de s'accorder sur de telles terminologies. Le chemin à parcourir avant que nous n'atteignons une certaine harmonie des pratiques d'évaluation européennes est encore long.

La Déclaration de Bologne a mis en lumière la compétition existant entre les universités et a introduit le schéma LMD. De même elle a montré que le recrutement des étudiants devenait mondial.

Nous introduisons dans mon université le management total de qualité (MTQ). Il permet d'exercer un contrôle de la stratégie, de fixer des objectifs, de définir des processus et de mesurer les résultats. L'accréditation, quant à elle, est basée sur les principes d'assurance de la qualité. Un processus de vérification y est associé. Il est appliqué sur la base de critères destinés à vérifier la réalisation des cursus.

À Karlsruhe, nous avons également décidé de recourir pour partie à l'accréditation internationale, en faisant appel à l'ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology). Elle nous a notamment permis de confronter des enseignants avec les cultures d'autres universités, tout en apportant un regard neuf sur la problématique de l'accréditation. Actuellement, l'Université de Karlsruhe a vu un seul cursus accrédité.

Nous avons également fondé une agence d'évaluation au sein du Bade-Wurtemberg. Il s'agit d'une organisation non-gouvernementale qui a d'ores et déjà évalué quatre cursus. En outre, trois associations d'évaluation ont été créées dans trois universités avoisinantes. Elles ont évalué, à Karlsruhe, sept cursus.

La qualité est issue essentiellement de l'auto-évaluation et de l'évaluation conduite par les étudiants. Nous réalisons aussi des enquêtes auprès des jeunes diplômés lorsqu'ils quittent l'université. Nous interrogeons également les *alumni* après cinq années d'activité professionnelle. Je tiens à signaler, pour finir, que les frais d'accréditation s'élèvent à 20 000 € par cursus.

## Annie CHEMINAT

Cette séquence doit permettre de découvrir les pratiques d'évaluation existant dans plusieurs pays européens. Il me semble qu'il existe une institution où se rencontrent les pratiques françaises et allemandes : il s'agit de l'Institut franco-allemand. Son Président, parmi nous aujourd'hui, souhaite prendre la parole.

## Albert HAMM

Comparaison des pratiques françaises et allemandes en matière d'évaluation : l'UFA comme analyseur.

Dans le prolongement de la présentation par F. Bretschneider et H. Hippler des pratiques allemandes, je voudrais présenter la situation de l'Université franco-allemande, dont les cursus bi-nationaux se trouvent au confluent des traditions françaises en matière d'habilitation-évaluation et des traditions allemandes d'accréditation-évaluation.

Je rappelle les missions dévolues à cette institution par le traité de Weimar : soutien aux périodes d'études de durée significative et aux cursus intégrés - actuellement 115 cursus concernant 133 établissements. Ces cursus permettent à près de 5000 étudiants de partager la durée des études choisies entre les établissements partenaires français et allemands, et d'obtenir à l'issue de leur cursus un double diplôme attestant notamment de la plus-value culturelle de la formation reçue. D'autres missions portent sur le soutien à la recherche (400 étudiants soutenus en 2003) et sur l'ouverture aux pays tiers (10 programmes déjà retenus). Les difficultés actuelles sont liées à la convergence des systèmes universitaires (contexte LMD) en Europe, en raison notamment des différences de traditions, de structures et de calendriers entre le processus d'habilitation-évaluation à la française et celui d'accréditation-évaluation à l'allemande.

Certains cursus souvent anciens sont menacés de blocage faute d'une habilitation en France ou d'une accréditation en Allemagne, alors même qu'ils font l'objet d'une évaluation positive par les experts français et allemands désignés par l'UFA.

Le problème se pose plus généralement d'une évaluation "intégrée", "bi-nationale", qu'il reste à inventer, pour le cursus de l'UFA dans la mesure où la question est urgente, mais plus généralement pour tous les diplômes communs ou conjoints à venir : leur création s'inscrit dans la logique du processus de convergence initié à Paris en mai 1998.

J'estime ainsi que le chemin de Berlin à Bergen passe, au moins pour la France et l'Allemagne, par Sarrebruck, dans la mesure où une première expérience à propos de l'UFA pourrait permettre de jeter les bases d'une évaluation supranationale et d'aborder la rencontre de Bergen avec des propositions innovantes. J'ai pris l'initiative d'écrire aux autorités des deux pays pour solliciter une telle évaluation pour l'UFA elle-même, afin d'engager cette évolution.

## ► L'évaluation de programmes et d'institutions en Grande-Bretagne

Fiona CROZIER

assistant director, Quality Assurance Agency for Higher Education

La situation générale de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni présente quelques caractéristiques qu'il convient de rappeler. Tout d'abord, il se développe dans le contexte d'un État décentralisé. Le QAA travaille avec trois méthodes d'évaluation, chacune spécifique à l'ensemble Angleterre et Irlande du Nord, le Pays de Galles et l'Écosse. En outre, les établissements sont de différents types, ce qui constitue une diversité que nous voulons conserver. De plus, l'enseignement supérieur a subi une forte massification au cours des deux dernières décennies. Les universités sont très autonomes, mais doivent se soumettre à une évaluation externe.

Notre méthode d'évaluation observe une périodicité de six années en Angleterre et en Irlande du Nord. L'auto-évaluation de l'ensemble de l'établissement en constitue le cœur. À côté de l'évaluation globale de l'institution, les experts examinent les procédures qualité de quelques disciplines. Deux visites sont organisées. Elles ont une durée maximale de six jours. Les experts prononcent alors deux "jugements". Ils doivent vérifier que les établissements sont en mesure d'assurer les programmes et que les renseignements et informations qu'ils publient sont dignes de foi. Enfin, un rapport est publié.

La méthode utilisée se fonde avant toute chose sur le principe de responsabilité, celui-ci s'appliquant au niveau de l'évaluation interne, mais aussi de l'évaluation externe. En clair, les établissements doivent disposer de procédures internes efficaces au niveau de l'assurance de la qualité. Celles-ci sont vérifiées par une évaluation externe. Par ailleurs, les étudiants ont la possibilité d'évaluer les enseignements reçus. Enfin, nos évaluations ont aussi pour objectif l'aide à l'amélioration du fonctionnement des établissements. Cette dimension du travail de la QAA se développe en s'appuyant sur ce que nous appelons *the Academic Infrastructure*. Cet ensemble de codes et de règles a été mis en place en raison de la massification de l'enseignement supérieur britannique et du passage, en 1992, des *Polytechnics* au statut d'Université.

Cette simplification du dispositif universitaire a engendré une certaine confusion dans la perception des étudiants, de leurs familles, mais également des employeurs. Il a donc été décidé, à partir de 1997, de mettre en place un *Framework for Higher Education Qualifications* et un *Subject Benchmark Statements*, permettant aux étudiants de mieux connaître la qualification qui sera obtenue à l'issue de tel ou tel diplôme. Par ailleurs, les *Programme Specifications* doivent permettre d'expliquer les objectifs d'un programme et la manière de les atteindre. Enfin, le *Code of Practice* est une liste de bonnes pratiques. L'ensemble de ces documents constitue *the Academic Infrastructure*.

Ce corpus n'a pas été imposé par le ministère de l'Éducation nationale britannique, mais développé par des représentants des établissements au cours de programmes de travail coordonnés par la QAA. Ce travail a été conduit dans un esprit de consensus.

Au final, les méthodes mises en place donnent la possibilité aux établissements de travailler dans une situation en constante évolution. Nous essayons de donner aux établissements et aux enseignants les moyens leur permettant d'expliquer ce qu'ils font. En outre, nous leur indiquons les qualifications auxquelles les enseignements doivent donner lieu.

Je ne vous cache pas que la mise en place de ces méthodes de travail a posé des problèmes. Lors du développement de ces méthodes, de nombreuses réticences ont fait leur apparition dans les établissements. Pour autant, *the Academic Infrastructure* est de mieux en mieux acceptée et contribue de plus en plus à l'amélioration de l'évaluation.

En ce qui concerne la convergence européenne, l'impact de la Déclaration de Bologne a été jusqu'à présent limité, dans la mesure où les établissements la connaissent peu. Cependant, nous suivons avec une grande attention les développements qui en sont issus. Plusieurs problèmes se posent encore au niveau du Royaume-Uni :

- le modèle "3+2" ;
- les qualifications de masters ;
- le modèle des *learning outcomes* ;
- la reconnaissance des qualifications britanniques ;
- le supplément au diplôme ;
- l'absence de réformes importantes.

Pour finir, on peut noter que si le concept de la qualité n'avait jamais réellement été sujet à débats, chacun étant persuadé qu'elle allait de soi, aujourd'hui la situation a notablement changé. L'idée d'assurance de la qualité fait peu à peu son chemin et il est de plus en plus reconnu qu'il est normal d'expliquer publiquement ce qui se fait dans l'enseignement supérieur.

## ► L'évaluation institutionnelle en France

Claude LAUGÉNIE

membre du Comité national d'évaluation

L'exemple qui vient d'être exposé, celui de la Grande-Bretagne, est intéressant parce qu'il montre bien que les objectifs et les méthodes de l'évaluation ne sont pas figés une fois pour toutes. Il montre aussi qu'il n'y a pas d'opposition absolue entre l'accréditation ou l'évaluation de programmes et l'évaluation institutionnelle. Chaque pays se situe entre ces deux approches au rythme de sa culture, de son histoire et de l'évolution de ses structures universitaires. Certains sont aujourd'hui portés par leurs usages à privilégier l'évaluation de programmes. Pour sa part, en France, le Comité national d'évaluation procède (pour l'essentiel) à l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur. Il est l'une des institutions les plus anciennes en Europe à le faire. Il le fait surtout en faisant évoluer son approche qui est aujourd'hui en très sensible renouvellement. C'est ce que je voudrais vous exposer en situant la question dans sa perspective et en la plaçant d'abord dans son contexte.

### I - Le contexte de l'enseignement supérieur national de service public

Il faut toujours l'avoir à l'esprit. Il a été clairement évoqué ce matin par J.-L. Jolivet. On y revient ici pour rappeler surtout que parce qu'il procède d'un dispositif national de service public, l'enseignement supérieur français est en réalité très piloté, en tout cas très contrôlé et par conséquent très évalué. Par contre, les instances qui président à ces contrôles ou ces évaluations sont multiples et de statuts divers :

- la communauté universitaire est représentée nationalement dans un CNU (Comité national des universités) organisé par disciplines et même sous-disciplines (sections et sous-sections). Celui-ci évalue les enseignants-chercheurs ;
- les organismes de recherche (CNRS, INSERM, IRD etc.) ont mis en place des instances qui évaluent chacune leurs laboratoires et leurs chercheurs ;
- les écoles d'ingénieurs disposent d'une commission d'accréditation propre : la CTI ;
- le Ministère évalue les activités de tous les établissements qu'il est appelé à doter financièrement. Ainsi, les laboratoires de recherche sont expertisés par les instances d'évaluation de la Direction de la recherche (MSTP). Ainsi la Direction de l'enseignement supérieur évalue-t-elle les formations. Pour cela, elle habilite les universités à délivrer tel ou tel diplôme dans une démarche qui s'apparente à une accréditation *a priori*.

Il existe donc en France ce que l'on pourrait appeler une "galaxie de l'évaluation", composée d'étoiles, focalisées sur leur objectif, en vérité pas toujours transparentes, en tout cas assez peu coordonnées. Dans ce système, aucune d'entre elles n'avait vocation à évaluer les établissements globalement, en tant que tels. C'est par la loi que le Comité national d'évaluation a été chargé de combler ce vide (1984).

En l'occurrence et comme bien souvent, la loi n'a fait en la matière que concrétiser un mouvement déjà très annoncé. Alors qu'était créé le CNÉ, les universités étaient elles-mêmes engagées depuis le début des années 80 dans une démarche d'autonomisation et de responsabilisation qui prend aujourd'hui une dimension importante avec la structuration des diplômes en LMD. Ce mouvement fait que l'évaluation institutionnelle qui est née avec lui n'en est que plus installée dans le paysage universitaire : elle a vingt ans d'expérience, elle a été confiée à un organisme indépendant, elle répond à un besoin.

### II - Principes et méthodes de l'évaluation institutionnelle

Quand on examine l'évaluation institutionnelle qu'a pratiquée le CNÉ depuis sa création, ce qui attire l'attention, c'est que, dès le départ, les objectifs avaient été clairement définis et que, derrière ces objectifs, la méthode n'a cessé de s'affiner. La remarque est importante en ce qu'elle souligne qu'il n'y a pas *a priori* de méthodologie de l'évaluation tant que l'on n'en a pas défini les objectifs. Jacques Dejean a bien montré dans son exposé ce matin que les objectifs commandent la méthode qui induit elle-même les pratiques.

## Les principes

Le problème de "l'évaluation pour quoi faire ?" a donc dès le départ et très naturellement traversé les questionnements des membres du Comité. On retrouve cette interrogation dans les rapports de ses fondateurs, Laurent Schwartz, Pierre Aigrain, André Mandouze, Jean-Louis Quermonne, François Morel et bien d'autres.

Fallait-il évaluer les universités pour les doter ?

Fallait-il pour cela les qualifier ?

Fallait-il mettre en place une batterie d'indices de performance ?

Fallait-il les classer ?

Fallait-il mobiliser leurs capacités de progrès et par conséquent dialoguer avec elles ?

La réponse a été à la fois évidente et immédiate. Je vous invite en ce sens à relire le discours d'installation du CNÉ par son premier président, Laurent Schwartz, en 1985.

Deux principes s'en dégagent, qu'il est bon de rappeler parce qu'ils fondent encore aujourd'hui la pratique de l'évaluation institutionnelle en France.

Le premier principe est celui de **l'indépendance de l'évaluation**. "Le Comité n'aura aucun pouvoir et c'est bien ainsi", disait Laurent Schwartz. Il ajoutait que "l'évaluation est nécessairement faussée par les contraintes inhérentes à toute décision".

Le deuxième principe fixait les objectifs par le choix prioritaire du **dialogue avec les établissements et les universitaires** : les évaluations sont destinées aux acteurs des établissements pour leur révéler leurs capacités et leurs marges de progrès.

Ce principe est plus que jamais d'actualité. L'une des caractéristiques essentielles des universités est qu'elles sont capables d'autonomie stratégique et décisionnelle. Elles ont en elles, pour reprendre une expression que J. Derrida applique à la démocratie, une "réserve d'autocritique et de perfectibilité ouverte à l'infini". C'est à cette "capacité de perfectibilité" que s'adresse l'évaluation institutionnelle. Elle est donc réalisée pour les universitaires, pour les inciter à identifier leurs ressources en ce domaine.

## Les méthodes

Ces deux principes induisent les méthodes qui président en France à l'évaluation institutionnelle.

Premier élément de méthode : le CNÉ évalue **dans la concertation**. Il concerta d'abord avec la Conférence des présidents d'université. De nombreux colloques avec cette Conférence ont jalonné l'évolution de la démarche du Comité (1985 - 1994). En 2003, l'évaluation des universités d'Ile-de-France a été conçue à l'issue d'une consultation des présidents des universités.

**Le CNÉ concerta surtout avec les établissements qu'il examine**. L'évaluation n'est pas un contrôle, elle n'est pas un audit externe, moins encore une inspection. Elle procède par étapes et par navettes entre évaluateurs et évalués. Le choix des thèmes est partagé. Le rythme est, autant que faire se peut, le plus utile à l'université : en général programmé un an avant la contractualisation des établissements avec le Ministère.

À noter cependant que, pour garder une distance nécessaire à l'égard de l'université évaluée, le CNÉ travaille dans une **stricte collégialité** qui garantit le recul nécessaire à la formulation des avis.

Mais, au total, le CNÉ ne prescrit pas ; il recommande, il préconise. C'est un choix. On observera que ce choix est orthogonal à une certaine demande sociale ou publique relayée par la presse, de plus en plus fréquente en Angleterre et en Allemagne, qui consiste à classer les établissements. Le "ranking" est l'outil de prédilection des sociétés consuméristes. Le CNÉ ne s'y est pas résolu pour plusieurs raisons. Tout d'abord, classer les universités équivaut à changer l'objectif de la démarche. Dans ce cas, l'instance d'évaluation ne dialogue plus, elle se met en situation d'audit externe. Par ailleurs, on sait que les classements sont très dépendants des faisceaux d'indicateurs utilisés et que l'on peut, même s'ils sont très attrayants, émettre à leur égard de fortes réserves méthodologiques.

Par contre, le CNÉ pratique des évaluations thématiques de programmes à l'échelle nationale, et, dans ce cas, il lui arrive d'identifier des établissements où les méthodes pédagogiques sont les plus en accord avec l'avancement de la science. C'est le cas du rapport sur les mathématiques appliquées (une évaluation similaire est en cours d'achèvement sur le premier cycle de droit). Ces évaluations sont intéressantes, non parce qu'elles permettent de procéder à des classements, mais parce qu'elles montrent à chaque établissement la dynamique et la direction à suivre au regard de l'ensemble des pratiques d'une discipline. La méthode pourrait s'apparenter à ce que vous appelez dans les agences européennes le "benchmarking".

Deuxième objectif important de la méthode : la démarche holistique. L'évaluation institutionnelle suppose **une approche plus systémique qu'analytique**. En tout cas, elle prend en compte l'ensemble des missions de service public de l'enseignement supérieur : l'accueil de l'étudiant ; l'offre de formation initiale, mais aussi continue ; les ressources humaines, logistiques ; la recherche au sens large, incluant la politique de recherche, la valorisation, le transfert technologique, l'insertion dans le tissu régional, l'interaction des compétences recherche. Enfin l'évaluation s'attache de manière préférentielle à la démarche de projet de l'établissement, dans une perspective pro-active. C'est en ce sens qu'elle examine le gouvernement et l'organisation en ce qu'ils sont au service du projet.

Ces éléments de méthode appellent trois remarques :

- 1 - l'approche holistique n'est pas éloignée de celle que pratique l'EUA dans ses évaluations. Le CNÉ et l'Association des universités européennes sont en ce sens très convergents ;
- 2 - parce qu'elle se veut systémique, l'évaluation institutionnelle **fait toute sa place à la recherche**, ce qui n'est pas le cas de bien des agences internationales, notamment celles qui privilégient l'accréditation ;
- 3 - la méthode a le mérite de ne pas faire l'impasse **sur la diversité des établissements et sur la multiplicité de leurs missions**. Elle permet au contraire d'observer comment les universités articulent et concilient des fonctions qui, en interne, sont bien souvent en tension ou en contradiction. Il y a des universités qui privilégient la bonne recherche et oublient l'étudiant et inversement. L'une et l'autre de ces fonctions sont souvent concurrentes parce qu'elles captent des potentiels communs.

L'évaluation institutionnelle montre à cet égard qu'il n'y a pas de modèle unique d'établissement, mais une grande variété d'universités qui développent des faisceaux d'activités plus ou moins prestigieuses, les unes et les autres toutes honorables et susceptibles de valeur.

### Le renouvellement de la méthode

Voilà pour les principes, pour les fondements sur lesquels s'est construite l'évaluation institutionnelle en France. Est-ce à dire que la route est définitivement tracée ? Certainement pas. Depuis quelques années, une nouvelle donne s'impose à l'enseignement supérieur : c'est l'exigence qu'induit sa dimension internationale grandissante. Elle ne cesse de s'étendre et de créer des cadres nouveaux, à commencer par la construction de l'espace européen et avec elle le mouvement de convergence des structures de diplômes (LMD). Lorsqu'on élargit le champ, lorsqu'on se place dans cette dimension, à cette échelle nouvelle, d'autres principes s'ajoutent à ceux qui viennent d'être évoqués :

- il y a d'abord l'exigence de crédibilité à l'international des méthodes d'évaluation ;
- il y a de nouvelles exigences de lisibilité des procédures qui accompagnent la formation des étudiants ;
- il y a enfin des exigences de transparence et de garantie des résultats.

L'ensemble de ces critères définit ce que l'on appelle dans le monde anglo-saxon "l'assurance qualité". Traduisons : les principes de garantie de la qualité des prestations universitaires pour les étudiants, pour les usagers, pour la société.

### Le "Livre des références"

Il nous a semblé que la méthode appliquée par le CNÉ devait prendre en compte ce principe et s'enrichir de ses critères. On pouvait considérer en effet que la démarche empirique développée jusqu'ici auprès des universités aboutissait à des rapports d'évaluation de caractère monographique, de qualité, lisibles par les établissements, par les tutelles françaises, par les partenaires, mais que leur compréhension ne s'imposait pas à l'international. On pouvait surtout s'interroger sur le statut de l'évaluation. À quel standard, à quelles références se mesurait-elle ? Il fallait donc essayer de répondre à la question fréquemment posée du "vous évaluez par rapport à quoi" ?

C'est ainsi que, dans un cadre ouvert, en collaboration avec des enseignants-chercheurs ou chercheurs et surtout avec des membres de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de la recherche, le CNÉ a mis en œuvre un *Livre des références* co-produit avec l'IGAENR. La démarche a l'ambition de **donner du corps méthodologique à l'évaluation des universités**. Jusqu'ici, l'auto-évaluation, première étape de la démarche, se bornait à rassembler les données émanant de l'université, dans une procédure qui était souvent insuffisante. Un guide avait été établi pour que les établissements nourrissent leur auto-évaluation d'indicateurs et de ratios, mais sans succès réel.

La mise en œuvre du *Livre des références* modifie sensiblement la démarche. Ce document recense en effet les attentes que la société ou la communauté universitaire sont en mesure d'espérer sur l'exercice même de l'ensemble des missions de l'université. Il appartient alors à l'université de faire la preuve qu'elle répond - ou ne répond pas - à ces attentes ou à ces références. La démarche se place ainsi au cœur des principes de l'assurance qualité. L'établissement étant responsable de la démonstration, il lui appartient de développer en interne une culture de l'évaluation, ce qui revient à faire appel à sa capacité d'autocritique et de perfectibilité évoquée précédemment.

Bien entendu, l'auto-évaluation ne suffit pas à apporter la garantie de crédibilité attendue à l'international. Il revient à l'évaluation externe de le faire en s'attachant aux "process", mais surtout aux résultats et à l'apport de chaque université à la science, à la pédagogie, à la formation. La méthode change, mais l'objectif demeure : évaluer l'université sur sa dynamique, sur sa stratégie, sur son projet.

Quant à la démonstration, elle appartient à l'établissement. Les références ne sont pas des normes. Les critères ne sont pas figés. L'université a la liberté de la preuve. Elle peut ajouter ses données, ses ratios, ses procédures, ses propres démarches d'autocritique, ses arguments. Pour sa part, la méthode d'évaluation progresse en rigueur puisqu'elle peut désormais s'appuyer sur l'analyse de l'écart entre les réalisations présentées par les établissements et les attentes du *Livre des références*.

### La structure du *Livre des références*

Ce *Livre des références* est actuellement expérimenté pour l'évaluation des universités d'Ile-de-France. Sa structure est simple. Il aborde en trois ensembles :

- la politique de formation ;
- la politique scientifique ;
- le management de l'établissement au service de ses missions.

À l'intérieur de chaque ensemble, la démarche taxonomique décline :

- des référentiels ;
- des références ;
- des critères.

Ainsi, le référentiel "offre de formation" explore à partir de N références la manière dont l'établissement organise cette offre. Chaque référence (par exemple A.1.1 : une offre de formation accordée aux missions et à l'environnement de l'université) se subdivise en plusieurs critères destinés à faire, sur plusieurs champs, la preuve de l'adéquation de sa politique à cette attente. Par exemple : "l'université se donne les moyens de connaître ses publics". Celle-ci peut clairement répondre à ce critère en présentant son dispositif statistique, s'il y a lieu l'observatoire qu'elle a mis en place, ses objectifs, ses méthodes, sa diffusion et les dispositifs de retour vers les équipes pédagogiques...

### III - Conclusion

La mise en œuvre de ce livre permet aujourd'hui de renouveler la méthode de l'évaluation institutionnelle. Son objectif est double :

- il est d'inciter les établissements à créer eux-mêmes **leur système d'information pour une auto-évaluation en continu** de leurs activités et pour une mesure permanente de la plus-value de leur stratégie ;
- il est aussi de crédibiliser à l'international la démarche de l'évaluation institutionnelle et par là même de valoriser le travail, les méthodes et les résultats des universités françaises, en validant dans la transparence leur apport à la science, à la pédagogie et à l'étudiant.

Enfin, il n'est pas inutile de souligner que la volonté ainsi affichée par le CNÉ repose sur l'idée que la construction européenne de l'enseignement supérieur a besoin d'évaluations reconnues qui renforcent la confiance mutuelle des universitaires. Une évaluation institutionnelle renouvelée semble, dans ce contexte, la plus porteuse et la plus capable d'accompagner ce mouvement.

## ► L'évaluation et l'accréditation des formations habilitées à délivrer le titre d'ingénieur diplômé

Louis CASTEX

ancien président de la Commission des titres d'ingénieur

### I - Le titre d'ingénieur

Le titre d'ingénieur diplômé prit racine sous Napoléon avec le développement industriel. L'étudiant ingénieur a vocation à s'inscrire dans une offre de formation beaucoup plus orientée vers les technologies qu'un étudiant faisant son cursus en université. Il convient de signaler, par ailleurs, que le titre d'ingénieur diplômé est reconnu par l'État et réglementé.

Il existe, en France, une Commission des titres d'ingénieur, ce qui est une certaine particularité. En effet, dans les pays anglo-saxons, une telle situation n'existe pas. Il s'agit de professions réglementées par un Ordre. La France, elle, a fait le choix d'adopter un cursus mixte, académique et professionnalisant. En outre, les cursus doivent être accrédités par la Commission des titres d'ingénieur. Ce titre donne droit à un positionnement dans une convention collective. Cependant, l'exercice professionnel du métier d'ingénieur est libre.

### II - La Commission des titres d'ingénieur

La Commission des titres d'ingénieur (CTI) réunit 32 membres. Elle est renouvelée partiellement tous les deux ans et présente la particularité d'afficher une parité entre syndicats professionnels et monde académique. Il convient de signaler que la CTI, d'une certaine manière, détient un "crédit" de l'État. Les formations ne délivrent pas de diplômes d'État, mais des diplômes au nom de l'État. Par ailleurs, la CTI donne des habilitations aux établissements de formation, et ceci pour une durée maximale de six ans. Parfois, la CTI demande aux établissements de procéder à des évolutions. Ces demandes ne sont malheureusement pas toujours suffisamment prises en compte.

### III - Méthodes

En termes de méthodes, nous demandons, longtemps à l'avance, aux établissements de nous remettre un dossier reprenant les formations qu'ils assurent. Nous nommons de deux à six inspecteurs, qui conduisent des missions d'une durée de un à quatre jours. Un rapport est rédigé et, en séance plénière, des décisions (formations privées) ou des avis (formations publiques) relatifs à l'habilitation sont pris. Nous nous intéressons au contenu des formations, mais également aux qualifications que ces dernières apportent. Au cours de notre mission, nous essayons de déterminer les compétences dont les futurs ingénieurs auront besoin. De plus, nous nous assurons que ces derniers ont de bonnes compétences sur les questions économiques, humaines et sociales. Nous examinons, bien évidemment, les débouchés à la sortie des formations. Je tiens à rappeler que nous accréditons des formations, et non des établissements.

### IV - Organisation de la CTI

Par ailleurs, nous essayons de faire la publicité de nos décisions, par l'intermédiaire de communiqués publiés chaque mois dans la presse. En outre, le greffe de la CTI envoie nos recommandations aux établissements. Je tiens à signaler, au sujet de cette problématique de communication, que nous ne divulguons pas nos rapports d'expertise. Les formations habilitées sont publiées chaque année au Journal Officiel.

En termes d'organisation interne, la CTI ne regroupe que des bénévoles. De plus, les évaluateurs ne doivent pas être "apparentés" aux dossiers traités. La plupart des décisions prises sont largement consensuelles.

Il faut signaler également que les formations étrangères peuvent être habilitées. C'est pourquoi, nous avons mené des actions dans ce sens avec plusieurs écoles suisses et allemandes. Nous participons au programme ESOEPE également.

Malheureusement, la CTI ne dispose d'aucune localisation. Notre greffe est assuré par le Ministère de l'Éducation nationale (DES A13). Par ailleurs, nous ne disposons pas de définition juridique claire. Néanmoins, nous publions à intervalles réguliers un ouvrage, *Références et orientations* (disponible en ligne sur [www.commission-cti.fr](http://www.commission-cti.fr)). Notre travail est marqué par une grande sérénité et une grande liberté, ce qui constitue un point positif.

## Roger FOUGÈRES

### vice-président délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche du Conseil régional Rhône-Alpes

Si l'évaluation est devenue un outil stratégique pour les élus et les cadres territoriaux, elle ne s'est imposée que relativement tardivement en France, à la fin des années 90, alors qu'elle était déjà développée aux États-Unis depuis les années 70.

Cependant, l'évaluation est devenue une quasi-obligation en Europe pour tous les États signataires du processus de Bologne, et dans le contexte du Communiqué de Berlin de 2003.

Aujourd'hui, l'évaluation n'est plus seulement un outil du contrôle de gestion, c'est aussi un moyen pour juger de l'efficacité des politiques publiques.

"Comment évaluer" est une question qui relève des spécialistes de l'évaluation, par exemple du Comité national d'évaluation.

En tant qu' élu d'un conseil régional, je ne m'attarderai pas sur cette question, mais plutôt sur une autre question, essentielle pour un élu local : celle du "pourquoi évaluer".

Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, la Région Rhône-Alpes souhaite contractualiser ses interventions avec nos partenaires universitaires, de manière pluriannuelle, après avoir élaboré avec eux un schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est dans ce contexte que nous nous intéressons aux processus d'évaluation.

**Avant d'aborder les conséquences de notre démarche sur les besoins d'évaluation, je voudrais dire que nous ne partons pas de rien et que la pratique de l'évaluation se développe au sein des politiques impliquant les universités.**

C'est le cas pour l'exécution des contrats de plan État-Région.

En Rhône-Alpes par exemple, une étude a été lancée avec le SGAR en avril 2001 afin de définir une méthode de suivi du CPER avec réalisation d'indicateurs de performance.

Ils ont commencé à être intégrés dans le bilan 2003 du CPER, puis ont été généralisés à la quasi-totalité des programmes, y compris ceux de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Cette évaluation connaît cependant des difficultés.

Il est parfois difficile d'alimenter ces indicateurs, mais nous avons des marges de progrès que nous voulons mobiliser.

L'évaluation apparaît également dans les contrats quadriennaux.

À la fin du contrat, les établissements remplissent un document qui peut être considéré comme une base pour l'évaluation. Mais l'évaluation du CNÉ ne porte pas que sur le contrat lui-même, mais sur l'établissement en général.

Enfin, la Région Rhône-Alpes a introduit les prémices d'une évaluation dans les procédures d'aide aux établissements.

Ces aides se présentent sous la forme d'un projet biennal, dont le versement de la seconde subvention est soumis à l'étude d'un jury au bout d'un an. Après coup, l'évaluation se poursuit sur les projets réalisés, sur la base d'un état des lieux.

À la lumière de ces quelques exemples, on s'aperçoit qu'il y a une volonté d'introduire de l'évaluation dans nos politiques publiques. Cependant, ceci reste partiel et un outil général d'aide au pilotage des politiques publiques reste à construire.

La Loi organique sur la Loi de finances d'août 2001 devrait favoriser la mise en place d'une évaluation puisqu'elle introduit la notion de performance dans le budget de l'État, tout en assurant par ailleurs une plus grande lisibilité dans les politiques menées.

**Je voudrais aborder maintenant la question des besoins d'évaluation au regard de la nouvelle politique que nous voulons mener en Région Rhône-Alpes.**

**Quelle est cette politique ?**

Le nouvel exécutif régional accorde une très grande importance à l'enseignement supérieur et à la recherche. En effet, nous voulons que Rhône-Alpes appuie son développement économique, social et intellectuel sur la production et le transfert de nouvelles connaissances.

C'est pourquoi nous voulons développer et utiliser au mieux le potentiel scientifique et universitaire rhônalpin.

Nous pensons que la partie développement du potentiel est principalement du domaine de l'État, qui doit assumer ses responsabilités en respectant les engagements pris et en répondant favorablement à la forte demande exprimée par les États généraux de la recherche et de l'enseignement supérieur.

Le rôle de la Région, même s'il reste relativement modeste, est pourtant nécessaire afin d'utiliser le potentiel existant dans l'activité régionale.

C'est pourquoi nous voulons élaborer avec nos partenaires scientifiques et universitaires un schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche, exprimant les besoins et les attentes des Rhônalpins dans ce domaine.

Ce schéma, qui définira des grands objectifs et des propositions précises, servira de base à l'établissement d'un contrat pluriannuel entre la Région et les établissements.

Nous souhaitons que cette contractualisation soit en phase avec celle de l'État, afin que l'on recherche un maximum de cohérence entre les stratégies régionale et nationale.

Avec cette démarche, nous visons plusieurs objectifs stratégiques :

- rendre plus efficaces les politiques régionales en responsabilisant les acteurs par le contrat, aussi bien les établissements que les collectivités locales ;
- permettre aux établissements de développer une autonomie de gestion dans la mise en œuvre des politiques publiques ;
- présenter un front uni entre établissements et collectivités lors de la négociation avec l'État, et dans le cadre de l'élaboration de projets européens ;
- maintenir le statut de collectivité de mission pour notre région, et ne pas s'engager dans une situation de gestion.

Dans l'élaboration de ce schéma, la Région ne restera pas inerte puisque nous nous sommes fixé quatre grands domaines où l'enseignement supérieur et la recherche seront au cœur de nos politiques :

- le développement économique et énergétique durable ;
- le développement social ;
- le développement sanitaire ;
- le rayonnement international avec, notamment, la construction des Espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche.

**À partir de cette démarche, quels sont nos besoins d'évaluation ?**

Ils sont multiples.

Tout d'abord, une aide pour formuler les besoins et les attentes des Rhônalpins.

Ceci comprend non seulement les besoins immédiats, mais aussi des éléments de prospective, afin d'inscrire dans le temps une perspective ambitieuse pour Rhône-Alpes.

Ensuite, il nous faudra faire évaluer les projets qui seront soumis à contractualisation. Pour mieux utiliser l'argent de nos concitoyens, nous souhaitons que ces projets soient de qualité. Celle-ci doit être mesurée par des experts indépendants n'appartenant pas à Rhône-Alpes.

Nous souhaitons également faire de l'ingénierie avec les établissements, dans la mise en œuvre des projets. Ce suivi demandera ainsi de l'évaluation continue dans la mise en œuvre opérationnelle des projets.

À la fin du contrat, d'une durée de quatre à cinq ans, nous voulons évidemment une évaluation des actions conduites, non seulement pour connaître le résultat des politiques menées, mais aussi pour comprendre pourquoi tel objectif n'a pas été atteint. En cela, cette dernière évolution sera un des éléments de préparation du prochain contrat.

Enfin, Rhône-Alpes et ses établissements universitaires ne sont pas des entités isolées. Ils doivent se situer par rapport au reste de la France, en Europe et dans le monde. D'une manière générale, les classements soulèvent toujours des débats sur les méthodes employées, leur fiabilité, et leur adaptation aux divers systèmes d'enseignement. Ce qui rend donc nécessaire l'utilisation de processus et d'outils d'évaluation fiables et reconnus par tous. Au niveau européen par exemple, si l'on considère l'espace européen de l'enseignement supérieur, les modes de gestion différents de l'évaluation la rendent plus difficilement comparable.

On peut saluer les travaux de l'European Universities Association (EUA) qui propose des principes pour l'évaluation de la qualité dans le sens d'une convergence européenne, ou bien ceux du réseau ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education), qui œuvre dans ce sens depuis 2000.

Nous sommes demandeurs de critères d'évaluation admis par le plus grand nombre.

Comme vous pouvez le constater, nous voulons promouvoir une politique ambitieuse en partenariat avec le monde scientifique et universitaire rhônalpin.

Ceci est possible car il existe en Rhône-Alpes une longue expérience de coopération entre la Région et les établissements.

Nous recherchons ainsi à définir par une telle pratique le rôle des Régions dans l'ensemble des interventions publiques impliquant l'État et l'Europe.

Pour mettre en œuvre notre politique, nous avons un besoin impérieux d'évaluation.

C'est une demande forte que je formule vis-à-vis de vous.

## Débat avec la salle

*Ce débat était animé par Annie CHEMINAT, consultante du Comité national d'évaluation.*

### **Annie CHEMINAT**

Je souhaite revenir sur quelques mots clés que nous avons entendus au cours des différents exposés : évaluation et accréditation, qualité des programmes d'enseignement et de recherche et assurance de la qualité, autonomie et responsabilité des établissements. Certains orateurs ont considéré que l'évaluation renvoyait à un processus interne où l'auto-évaluation tient une place importante, préalable à une évaluation externe tandis que l'accréditation s'appuie sur un processus externe plus lourd. Le rôle de l'auto-évaluation apparaît fondamental dans les établissements d'enseignement supérieur et dans certains pays, des guides, tel le *Livre des références* proposé par le CNÉ, leur permettent de mieux s'approprier la démarche et d'apporter la démonstration de ce qu'ils font.

Par ailleurs, la nécessité de respecter les spécificités des systèmes nationaux, et au sein des systèmes nationaux, la diversité des différents types d'établissements a été largement soulignée. Enfin, il est apparu que si la notion de qualité est au centre des préoccupations et fonde la reconnaissance mutuelle des établissements, les critères qui permettent d'évaluer cette qualité ne sont pas figés et sont à mettre en relation avec les attentes de la société et avec le développement de nouvelles missions ou de nouvelles coopérations.

### **Gérard MARY, Université de Reims**

Dans le cadre du LMD et de l'émergence de masters professionnels, il est évident que nous ne pouvons pas évaluer ces derniers indépendamment des formations d'ingénieurs. Comment Monsieur Castex envisage-t-il cette évolution ?

**Jean-Pierre PERROT, ancien Président de l'Université de Savoie**

Nous sommes tout à fait d'accord pour nouer un partenariat avec la Région Rhône-Alpes. Néanmoins, nous avons des relations avec des universités suisses et italiennes. Aussi estimons-nous que l'évaluation doit prendre en compte cette question. D'ailleurs, nous sommes des partisans convaincus de l'évaluation. Par ailleurs, l'exposé de Madame Crozier m'a convaincu que nous avons tout à apprendre des pratiques existant à l'étranger.

**Jean-Baptiste PRÉVOST, Membre du bureau national de l'UNEF**

Je tiens à rappeler tout d'abord que les étudiants doivent être impliqués dans le processus d'évaluation. Par ailleurs, je m'interroge sur la réalité de leur implication, comme d'ailleurs sur celle des professeurs. Je crois que toute la communauté universitaire doit être associée à l'évaluation et surtout à l'auto-évaluation. Ainsi, l'auto-évaluation sera plus efficace et répondra aux objectifs fixés.

**Thierry MALAN, IGAENR**

Les agences fondées par les Länder peuvent-elles intervenir sur toutes les questions ? Quel est leur exact champ de compétences ? Quid de leur complémentarité avec les agences d'évaluation ? Le dispositif en la matière a-t-il vocation à être étendu, via l'existence d'agences, à tout le territoire ? Quelle est, enfin, la vocation du Conseil d'accréditation ?

**Domitien DEBOUZIE, Président de l'Université LYON I - Claude-Bernard**

En France, les établissements d'enseignement supérieur font l'objet de nombreuses évaluations par de multiples instances. Je souhaite savoir si cette profusion d'agences existe dans les autres pays européens. Je m'interroge également sur le *timing* de l'évaluation, qui n'est pas toujours en accord avec le calendrier de l'université évaluée. Je crois, en outre, qu'il est très difficile de conduire une évaluation tous les quatre ans. Je m'interroge même sur la pertinence de cette durée.

**Danièle OLIVIER, Directrice ENSCP, Vice-Présidente de la CEDEFI**

Je souhaite revenir sur l'intervention de M. Fougères. En France, les comités d'évaluation sont nombreux. Or, l'évaluation doit, en partie, prendre place dans une optique régionale. Je pense qu'il est aujourd'hui absolument indispensable de coordonner le système d'évaluation en termes de temps et d'objectifs, afin de pouvoir répondre aux futurs enjeux qui se profilent.

**Horst HIPPLER**

Ce matin, je vous ai présenté trois systèmes d'évaluation différents. Nous avons tout d'abord recouru à l'agence américaine ABET pour l'accréditation d'un programme. Cela nous a coûté 20 000 €. En retour, nous avons obtenu une accréditation internationale nous permettant de nous positionner dans la compétition internationale. Il existe une autre forme d'accréditation, faite au niveau du Bade-Wurtemberg. Les frais de cette accréditation sont pris en charge par des fonds d'origine publique. Enfin, il existe un troisième système, commun à trois de nos universités. Il permet une "contre-évaluation" entre ces trois universités. Le financement de cette opération est directement pris en charge par les universités elles-mêmes. Je dois vous dire également que ce dernier système s'applique à la formation tout comme à la recherche.

### Falk BRETSCHEIDER

En Allemagne, deux types d'agences doivent être distingués : des agences régionales et des agences nationales. Aujourd'hui, les agences sont fondées soit par des rassemblements d'universités (donc financées par l'État), soit par des initiatives privées. Dans cette seconde hypothèse, après trois années, le CNA exige que les agences soient financièrement autonomes. Elles ne doivent plus dépendre de fonds privés. Il convient de rappeler que nous avons un grand besoin d'accréditation en Allemagne. Néanmoins, nous trouvons de moins en moins les moyens de financer ces agences ; ce qui ne rend pas cette tâche plus facile. À ceci s'ajoute que nous subissons en effet aujourd'hui, en ce qui concerne les agences, tous les effets d'un marché (concurrence, envie d'établir des monopoles), avec des effets parfois étonnants.

### Louis CASTEX

Le titre d'ingénieur diplômé donne le grade de master depuis la publication d'un texte en juillet 1999. Nous nous satisfaisons totalement de cette situation. En outre, je ne pense pas que nous devions mettre en concurrence les différents diplômes. Aussi, au niveau de la CTI, avons-nous refusé de participer à l'accréditation des masters.

### Claude LAUGÉNIE

L'évaluation institutionnelle s'adresse à l'établissement par l'intermédiaire de son équipe de direction. Il est normal, dans le cadre de l'évaluation, de s'adresser à l'équipe de direction. Cela dit, celle-ci doit "répercuter" l'évaluation dans l'université, ce qui n'est pas toujours le cas. Je rappelle en outre que les étudiants sont largement associés au processus d'évaluation, et ce dès le début de celle-ci.

### Gilles BERTRAND

Je souhaiterais que nous soyons très prudents sur la manière dont nous nous exprimons à propos de l'évaluation. Ainsi, il me semble bon d'indiquer les évaluations dont nous avons besoin et de définir leur rythme, leur utilité et leur suivi. En outre, je rappelle que le Comité national d'évaluation n'a pas encore pu, depuis qu'il existe, se rendre plus de deux fois dans la plupart des universités. Nous devons absolument clarifier ce que nous attendons de l'évaluation et préciser la manière dont elle doit être pratiquée avant de procéder à des changements importants.

### Roger FOUGÈRES

Notre objectif n'est pas que la région Rhône-Alpes se referme sur elle-même. Au contraire, le rayonnement de Rhône-Alpes passera par son ouverture à l'international. Nous sommes donc tout à fait favorables aux coopérations transfrontalières qui ont été évoquées. Je rappelle également que nous voulons multiplier par trois le nombre d'étudiants allant étudier à l'étranger. D'ici 2010, nous voulons que chaque étudiant rhône-alpin puisse passer au moins six mois à l'étranger au cours de ses études.

Pour notre part, il n'est pas question d'ajouter une nouvelle "couche" d'évaluation à un dispositif d'ores et déjà existant. Nous voulons simplement trouver les moyens permettant à la Région et aux établissements de porter ensemble des projets devant l'État.

# Dynamiques de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, évaluation et qualité

## Introduction

Michel LEVASSEUR

vice-président du Comité national d'évaluation

Depuis ce matin, chaque intervenant nous a confié que l'évaluation était particulièrement complexe dans son pays. La France ne fait pas exception. Si une harmonisation européenne est nécessaire, force est de constater que les pays doivent avant toute chose évoluer de façon interne. En ce qui concerne l'activité de production d'évaluations, les structures de formation nous demandent la mise en place d'un système d'évaluation plus simple et plus performant. En parallèle, il existe une logique de l'offre d'évaluation. Nous le constatons en Amérique et en Asie notamment, où il s'agit d'une véritable activité économique. Aussi les tentations de vouloir prendre des parts de marché, voire de constituer des monopoles, représentent-elles un véritable problème. Le point de vue des "offreurs" doit donc être pris en compte tout comme celui des "demandeurs". Nous allons justement pouvoir entendre les deux points de vue, grâce aux interventions d'acteurs issus d'horizons divers. Il convient de rappeler que les offreurs de l'évaluation ne sont pas restés désorganisés. En effet, un réseau s'est constitué à ce titre. M. Curvale nous le présentera. En outre, M. Van Der Hijden nous donnera le point de vue de l'Union européenne, et Mme Sursock celui de l'Association européenne des universités. Andrzej Bielecki nous présentera l'expérience qu'il a acquise au sein de l'Union nationale des étudiants en Europe. Enfin, Pascal Level nous fera partager le point de vue de la Conférence des présidents d'université.

## Les politiques européennes

Peter VAN DER HIJDEN

représentant de la direction générale Éducation et Culture de la Commission européenne

L'objectif principal des politiques européennes en matière de formation est de "promouvoir la qualité". Telle est la formule retenue dans les diverses déclarations européennes. Cette qualité peut être atteinte non seulement grâce à des règlements et des directives, mais également grâce à des programmes d'échanges et de constitution de réseaux. En outre, les recommandations du Conseil des ministres, qui ne sont pas contraignantes pour les États, permettent de jeter les bases de cette qualité au niveau de la formation.

### I - Objectifs

Au cours des dernières années du XX<sup>e</sup> siècle, rares étaient les pays qui disposaient d'une expérience en matière de qualité dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi l'Europe a décidé de lancer un projet pilote. Il a été suivi, en septembre 1998, d'une recommandation relative à la qualité de l'enseignement supérieur. La qualité doit être un objectif pour les universités, qui doivent se doter des moyens internes pour l'atteindre. Il est recommandé également de favoriser les rencontres entre les universités en vue de favoriser les échanges de bonnes pratiques et de créer des agences. Cette recommandation intéresse la question de l'évaluation.

L'impact de cette recommandation a été considérable. À partir de 1998, les États ont décidé de mettre en place des systèmes nationaux d'évaluation, ce qui a conduit à la publication de rapports. En outre, les universités travaillent maintenant à la question de l'évaluation interne. Les agences qui ont été créées coopèrent au niveau européen. Ce mouvement de grande ampleur s'est installé en quelques années. La Commission soutient de telles activités et se félicite du succès de la recommandation de septembre 1998. Il convient de signaler que le processus de Bologne a permis une certaine accélération du développement des activités dans le domaine de la qualité de l'enseignement supérieur. Signalons enfin la stratégie de Lisbonne, qui a estimé que l'Europe devait devenir une grande puissance dans le domaine de la connaissance à horizon 2010.

Au fond, ces différents processus sont l'expression d'une inquiétude. Si l'Europe ne progresse pas substantiellement au niveau de la formation et de la connaissance, elle s'affaiblira et perdra son indépendance. C'est bien pour cela que la volonté de coopération, jusque-là timide, prend aujourd'hui beaucoup d'ampleur. La logique coopérative est clairement reconnue au niveau européen. Aussi des objectifs communs doivent-ils être mis en place.

## II - Quelques recommandations

Pour que l'Europe devienne plus attractive pour les étudiants, plusieurs recommandations sont avancées :

- donner davantage d'autonomie aux universités ;
- promouvoir la qualité de l'enseignement, notamment par une évaluation externe réalisée par des agences indépendantes.

À mes yeux, assurer la qualité de l'enseignement supérieur est un objectif qui doit passer par l'europanisation du travail des universités et des agences.

Cette europanisation concerne déjà l'enseignement supérieur et la recherche, notamment au travers de programmes d'échanges. Il est donc tout à fait logique que la problématique de la qualité suive le même mouvement. Il convient de rappeler qu'une telle logique est largement influencée par le processus de Bologne. Je rappelle à ce titre que, dans quelques années, les étudiants auront la possibilité de changer d'université en cours d'études. Cette possibilité de choix aura de toute évidence un effet sur les effectifs des universités. Dans cette perspective, les universités devront pouvoir attirer les étudiants. C'est pourquoi l'assurance de la qualité deviendra essentielle, de même que la comparaison des performances des établissements, ce dont les étudiants n'ont pas encore pris conscience. Quant aux universités, elles n'auront pas le choix : elles devront prendre en compte cette réalité.

Lors de la Conférence de Bologne, les ministres européens ont décidé de l'élaboration de critères uniformes d'évaluation de la qualité des enseignements supérieurs. Cet engagement a été réitéré lors de la Conférence de Berlin et il est prévu, à court terme, d'ébaucher un plan sur les standards de qualité pour l'évaluation des agences. Les ministres européens ont également rappelé, à Berlin, leur volonté de faire de la qualité un principe interne aux universités, tout en reprenant les grandes lignes de la recommandation de septembre 1998.

Ces critères et ces méthodes, permettant une évaluation de la qualité des universités, sont en cours de développement. Ils vont exprimer aux universités les attentes de la société. Celles-ci devront en outre répondre aux exigences de mise en place d'un système rigoureux de gestion de la qualité. Elles devront par ailleurs proposer des programmes d'études clairs, définissant les qualifications qui seront acquises à l'issue des études. Les universités devront décrire également la manière dont les examens sont conduits.

Vraisemblablement, un débat - dont on peut déjà mesurer la complexité car les attentes des différents pays divergent quelque peu ! - sera ouvert sur la possibilité d'élaborer des critères de référence sur les disciplines elles-mêmes.

Par ailleurs, nous pouvons estimer que des "points de référence" seront définis. Ils permettront aux universités d'exprimer leur accord ou d'exposer leur différence les unes par rapport aux autres. Une réflexion concerne également les procédures et les "lignes directrices".

L'évaluation de la qualité des agences est également en cours d'étude. Je pense que la création d'une liste d'agences fiables et indépendantes serait une bonne chose. En effet, elle donnerait aux universités davantage de liberté dans le choix de l'agence chargée de l'évaluation.

## La déclaration de Berlin : les perspectives 2005

### ► Le point de vue de l'ESIB

Andrzej BIELECKI

The National Unions of Students in Europe (ESIB)

ESIB est la fédération des associations nationales de représentation des étudiants. Elle perçoit la qualité comme une question centrale pour les étudiants. Des débats sur ce thème ont eu lieu au sein d'ESIB en 2001. Une prise de position claire a été adoptée en 2002 par l'Assemblée générale de l'association. Notre rôle dans le débat portant sur la qualité a d'ailleurs été reconnu lors de la Conférence de Berlin.

Notre position s'est par la suite affinée, dans la mesure où nous éprouvons des difficultés, au début, à clarifier complètement les différents termes avancés par les Ministres européens. Notre position générale a ainsi pu être présentée au sein du E4 (EURASHE, EUA, ENQA et ESIB), avant qu'une position détaillée ne soit approuvée par l'Assemblée générale.

Notre idée centrale est la suivante. Nous considérons que la qualité, en tant que telle, est importante pour les étudiants. L'assurance de la qualité doit être un processus continu, s'assurant de l'atteinte d'objectifs définis. Cette dimension "continue" du processus est pour nous essentielle : il ne s'agit pas de ne la prendre en compte que lors de la rédaction du rapport d'auto-évaluation ou juste avant la visite d'experts externes. Par ailleurs, nous considérons que la qualité ne doit pas reposer uniquement sur des critères minimums. Elle doit, au contraire, être tirée vers le haut par les universités. Au final, l'assurance de la qualité doit permettre une amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur à tous les niveaux.

Pour nous, l'accréditation est à la fois un statut et un processus. Elle doit certifier publiquement l'atteinte ou la non atteinte d'un minimum acceptable de qualité. Elle doit permettre à un établissement de s'auto-évaluer de manière critique afin de s'améliorer.

Dans une telle optique, les apports externes peuvent être pertinents. Dans l'intérêt de l'étudiant, nous considérons que la qualité doit avant tout être assurée au niveau du programme, et seulement ensuite au niveau de l'établissement : en effet, il peut exister de bons et de mauvais programmes au sein d'une institution qui, elle aussi, peut être bonne ou mauvaise. Celle-ci doit assurer en premier lieu une approche quotidienne de la qualité : la fameuse culture de la qualité.

Au niveau européen, nous estimons qu'il faut mettre en place un système de convergence de l'assurance de la qualité, pré-requis essentiel pour atteindre les objectifs fixés à Bologne, Prague et Berlin en termes de mobilité des étudiants, de transparence et de compatibilité des diplômes. Nous reconnaissons néanmoins que les approches sont divergentes en Europe. Or, les spécificités nationales doivent être conservées.

Au niveau mondial, puisque l'enseignement supérieur se globalise, une réponse doit également être apportée, *via* l'UNESCO.

En ce qui concerne les standards, les procédures et les lignes directrices, nous considérons que les critères génériques doivent être définis au niveau européen. En effet, une convergence minimale est nécessaire. Néanmoins, les critères spécifiques au programme et à la filière doivent être définis "par le bas". Vous pourrez trouver davantage d'informations sur notre position sur le site de l'ESIB ([www.esib.org](http://www.esib.org)).

## ► Le point de vue de l'EUA

### Andrée SURSOCK European University Association (EUA)

#### I - La qualité

Je souhaite, à l'occasion des 20 ans du Comité national d'évaluation, rappeler le principe fondateur de cette structure, basé sur le dialogue avec les universités. Ce partenariat constituera le thème central de notre intervention.

Nous devons rappeler que la qualité, historiquement, était sous la responsabilité des institutions. Cependant, cette responsabilité a en partie été occultée au fil des ans suite à la création des agences. La Conférence de Berlin a eu une réaction salvatrice dans ce domaine, en replaçant la responsabilité de la qualité au niveau des institutions.

Actuellement, nous constatons une plus grande ingérence des gouvernements dans le domaine de la qualité dans l'enseignement supérieur. Les gouvernements adoptent parfois des attitudes très bureaucratiques et l'éducation est vue comme un bien privé, à destination "d'étudiants consommateurs". Cette approche est lourde de risques. En effet, elle peut engendrer :

- une certaine standardisation des approches et la mise en œuvre d'objectifs bien peu adaptés à la société du savoir en matière d'éducation, l'ancrage de l'assurance qualité dans une épistémologie industrielle n'étant pas tout à fait adaptée à la création et à la dissémination des connaissances ;
- un semblant de conformité vis-à-vis des agences d'évaluation ;
- une déresponsabilisation des institutions en matière de qualité.

Au final, nous pouvons nous demander si ces dispositifs n'engendrent pas aussi une perte de qualité.

Le développement de la responsabilité en matière de qualité passe par la construction d'une identité et d'un sens du collectif au sein des universités. Force est de constater que cette recherche d'identité se retrouve aussi au niveau des agences d'évaluation, ces dernières se regroupant en associations. Le risque est donc grand de les voir se fermer des universités afin de mieux affirmer leur propre identité.

#### II - Les recommandations

Nous formulons les recommandations suivantes :

- il faut mettre en œuvre une culture de la qualité ;
- cette culture doit se développer au sein des universités ;
- nous proposons que chaque université réfléchisse sur son profil institutionnel, ses principes et ses standards. Les évaluations internes et externes doivent alors prendre en compte cette réflexion et sa mise en œuvre ;
- nous souhaitons une évaluation basée sur une vision dynamique de l'université, une université ouverte à un dialogue avec les partenaires économiques et sociaux, et une évaluation qui prenne en compte les évolutions générales de l'enseignement supérieur et les spécificités de chaque établissement.

Pour atteindre ces objectifs, les universités et les agences doivent travailler ensemble, dans une logique de partenariat. Cette réflexion commune doit notamment traiter de l'université que nous voulons pour demain, ou encore de la "société du savoir". Ce partenariat doit exister au niveau national (*via* des structures similaires au Comité national d'évaluation), au niveau européen et également au niveau mondial.

## ► Quelle dimension pour l'assurance de la qualité en Europe ?

Bruno CURVALE

European Network Quality Assurance (ENQA)

L'ENQA est un réseau d'organisations de statuts divers qui ont en commun d'avoir une action indépendante dans les domaines de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Ce réseau a été créé en mars 2000. Il a pour objectif de favoriser les échanges d'expériences dans le domaine des pratiques d'évaluation et de favoriser la compréhension mutuelle. À ce jour, l'ENQA comprend 42 membres représentant 19 pays. La France y est représentée par le CNÉ et l'IGAENR, qui a un statut de membre associé.

Depuis son lancement, ce réseau a organisé de nombreux ateliers sur des thèmes portant principalement sur des questions méthodologiques. Ces ateliers ont permis des rencontres directes entre les personnels des différentes agences et ont donné lieu à des publications disponibles sur le site [www.enqa.net](http://www.enqa.net). L'ENQA participe aussi à des actions de portée plus générale. Le réseau a ainsi récemment conduit le projet TEEP (Transnational European Evaluation Project), relatif aux méthodologies d'évaluation dans les domaines de l'histoire, de la physique et des sciences vétérinaires.

Les activités de l'ENQA sont, pour la période actuelle, largement organisées en fonction du Communiqué de Berlin. Très précisément, les ministres ont confié au réseau deux dossiers importants pour la suite du développement de la convergence pour ce qui concerne le volet assurance de la qualité. Il s'agit pour le sommet de Bergen, d'une part, de faire une proposition pour des références ou principes communs pour ce qui relève de l'assurance de la qualité au sens large, et, d'autre part, de faire une proposition pour la mise en place de dispositifs externes d'assurance de la qualité pour les agences elles-mêmes.

Ces travaux menés par des groupes de travail associant différentes agences du réseau sont l'objet de concertation avec les partenaires naturels de l'ENQA : l'EUA (European University Association) qui représente les établissements d'enseignement supérieur universitaire, l'EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) qui joue un rôle équivalent pour le supérieur non universitaire et l'ESIB (European Student International Bureau) qui fédère les associations et syndicats d'étudiants. Ce travail collectif impose de surmonter les difficultés inhérentes aux relations transnationales. On constate, à cet égard, que ce sont finalement la diversité culturelle et les différences dans les organisations des dispositifs d'enseignement supérieur qui sont contraignantes, plus que les barrières linguistiques en tant que telles.

Parallèlement à ces deux dossiers, l'ENQA continue son travail de réflexion propre comme, par exemple, une étude en cours sur les fonctionnements propres à différents systèmes européens d'enseignement et leurs potentiels de convergence.

Les grands enjeux pour les agences sont aujourd'hui essentiellement relatifs à la qualité de leurs relations mutuelles et au développement de leur action concertée. Dans ce dessein, les agences de l'ENQA ont décidé de transformer le réseau en association. Cette transformation est vue comme une condition nécessaire pour mieux préparer et promouvoir des positions et orientations communes. Cette nouvelle organisation devrait aussi permettre d'améliorer le dialogue et les relations avec nos partenaires.

Pour finir, nos principales difficultés concernent, avant toute chose, l'organisation du débat interne. Chacune des situations nationales doit être prise en compte et comprise. Il en va de même pour ce qui concerne la diversité des métiers exercés par les agences membres de l'ENQA (évaluation institutionnelle, *quality audit*, accréditation d'établissement, accréditation de programmes, etc.). Les agences sont placées à l'interface de leurs dispositifs nationaux respectifs et du projet européen. Elles ont aujourd'hui clairement un rôle à jouer sur ces deux plans et ce n'est pas une position sans difficulté, voir conflits potentiels.

Pour finir, et en insistant sur l'importance des relations entre les différents acteurs impliqués dans le développement des enseignements supérieurs, si les agences ont un rôle à jouer, c'est dans le cadre très vaste de l'Espace européen de l'enseignement supérieur en construction et des multiples interrelations qui le sous-tendent. On rappellera ici que le Communiqué de Berlin demande que soient explorées les conditions et moyens d'une dimension européenne de l'assurance de la qualité dans l'enseignement en tenant compte des responsabilités des établissements et des systèmes nationaux<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Ils [les ministres] soulignent également que, conformément au principe de l'autonomie des établissements, la responsabilité première en matière d'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire dans le cadre national de qualité.

## ► La position de la Conférence des présidents d'université

Pascal LEVEL

### vice-président de la Conférence des présidents d'université (CPU)

Le LMD, que nous avons voulu et porté, et qui est la déclinaison française du Protocole de Bologne, nous pose de réelles difficultés en termes de possibilités de mobilité des étudiants. Nous avons créé un besoin de mobilité avec le LMD. Aussi n'aurons-nous d'autre choix que d'y répondre. Nous y répondrons dans une logique de service public. C'est pourquoi, nous devons nous servir de la qualité pour être en mesure d'offrir aux étudiants des mobilités de bon niveau. Nous devons donc entrer dans des réseaux, ce qui sera difficile pour les universités sans réputation. Dans ce contexte, la qualité des procédures pilotant ces établissements seront essentielles.

Plusieurs réponses peuvent être apportées. Au niveau de la CPU, nous estimons qu'il y aura deux niveaux d'accréditation : les filières et les établissements. Nous considérons ainsi que les filières pourront être "labellisées". En effet, nous ne sommes pas favorables à la constitution de filières d'élite en termes de mobilité, filières qui ne profiteraient qu'à un petit nombre d'étudiants.

Il me semble évident que nous privilégierons l'approche institutionnelle. La qualité deviendra un outil de progression pour l'ensemble de l'établissement. Elle ne devra donc pas être réservée à quelques filières.

Nous devons également réfléchir à la mise en œuvre de la qualité dans toutes les activités périphériques aux simples études. Je pense par exemple à la question de l'habitat, élément essentiel si nous voulons attirer des étudiants dans certaines universités.

Notre position sera fondamentalement basée sur une approche institutionnelle. Certes, l'établissement ne pourra pas tout faire. Nous en sommes parfaitement conscients. Pour autant, nous travaillerons pour qu'une démarche institutionnelle de même nature que celle relative au LMD soit adoptée. Nous essaierons également de nous entendre sur la question des indicateurs, parmi lesquels il nous faudra faire des choix. De nombreux débats se tiendront quant au choix des indicateurs de performance, fondamentalement différents selon les établissements.

## Débat avec la salle

*Ce débat était animé par Christine MUSSELIN, directrice de recherche au Centre de sociologie des organisations.*

### Christine MUSSELIN

Trois points ressortent des différentes contributions que nous venons d'entendre. Le premier concerne d'ailleurs l'ensemble de la journée. Il s'agit du retournement de perspective opéré autour de la notion d'évaluation. Il y a quelques années, elle portait avant tout sur l'action de l'État et devait permettre d'outiller ce dernier (en indicateurs, en informations etc.) afin qu'il alloue plus efficacement les ressources publiques. Mais, aujourd'hui, l'administration centrale a été remarquablement absente des débats et cela me semble révélateur des évolutions qu'a connues l'enseignement supérieur français. L'évaluation est pensée au service des universités et pour les établissements, les universitaires, la société, les étudiants... Le second point suit une remarque de Michel Levasseur sur le développement de l'offre en évaluation. Selon moi, cette tendance fait, d'une part, que l'évaluation n'est plus simplement imposée aux établissements et qu'ils peuvent aussi, dans une certaine mesure, choisir l'évaluation à laquelle ils veulent se soumettre, mais cela contribue, d'autre part, à l'apparition d'effets de brouillage entre les signaux délivrés par les différents "producteurs de labels". On voit alors tout l'enjeu qu'il y a derrière la mise en place de méta-évaluations ou de l'assurance qualité des agences, dont plusieurs intervenants ont parlé, car cela pourrait permettre d'y voir plus clair, au moins au niveau européen, entre les différents organismes d'évaluation. Troisième et dernier point : je voudrais souligner que tous les participants à cette table ronde me semblent s'accorder sur le fait que, en matière de qualité et d'évaluation, la dynamique de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) vise à assurer que tous les établissements d'enseignement supérieur se situent au-delà de seuils minimaux de qualité qui doivent être les plus élevés possible. En revanche, il n'existe manifestement aucun consensus sur ce que doivent être ces seuils (points de référence ? standards ? lignes directrices ?) et sur la manière de les définir. Par ailleurs, il me semble que cette approche en termes de qualité n'est pas aisément compatible avec celle en termes d'excellence et de classement qui prévaut pour la construction de l'Espace européen de la recherche (EER). Or aucun des intervenants n'a évoqué cette question de l'articulation entre la dynamique de l'EEES et celle de l'EER, qui me semble pourtant cruciale.

### Jacques DEJEAN

Selon vous, la différenciation des universités sera-t-elle issue des critères de qualité des enseignements ou des critères de qualité de la recherche ?

**Michel AVEROUS**

J'ai participé à de nombreuses conférences consacrées au thème de la qualité de l'enseignement supérieur en Europe. J'y ai retrouvé, peu ou prou, une position consensuelle au niveau théorique. En revanche, j'ai remarqué que ce consensus ne pouvait être étendu aux États-Unis ou au Japon, qui abordent le problème en termes de marché de produits de formation. Cette dimension est complètement absente de nos débats.

**Jean-Pierre FINANCE, Président de l'Université Henri Poincaré - Nancy I**

Je pense que toutes les questions évoquées au cours de ce colloque doivent être approfondies. Nous devons notamment réaliser des progrès dans la définition des concepts. Par ailleurs, des précisions doivent être fournies à propos de l'objet à évaluer. S'agit-il de l'établissement, de l'offre de formation, du dispositif de recherche?... Des ambiguïtés demeurent à ce stade. C'est pourquoi nous devons progresser en termes de clarification des concepts. De même, des précisions doivent notamment être apportées quant aux définitions des termes d'accréditation et d'assurance qualité.

Sur le fond, je pense que l'enseignement supérieur européen fait actuellement face à une double contrainte. D'une part, nous voulons maintenir une certaine diversité. D'autre part, nous tendons à définir des cohérences minimales vis-à-vis des missions exercées par les universités. Or, les dispositifs doivent être spécifiques à une échelle nationale, tout en étant coordonnés à l'échelle européenne. Comment aborder les deux niveaux ?

Je pense également que nous ne devons pas laisser le soin de la définition de ces références minimales aux seules agences, mais qu'au contraire la communauté universitaire, par exemple au travers de l'EUA, doit exprimer ses propres spécifications.

**Bruno CURVALE**

Au sein de l'ENQA, le débat relatif à cette question n'est pas simple. En effet, les positions des différentes agences divergent en fonction de leur pays d'appartenance et de leur rôle spécifique au sein de leur système national d'enseignement supérieur.

**Andrée SURSOCK**

Notre association considère que les acteurs doivent avant toute chose se rencontrer afin de discuter de la définition des différents critères. Les pratiques de *benchmarking* sont essentielles à nos yeux.

**Albert MAROUANI, Président de l'Université de Nice - Sophia-Antipolis**

Je pense que notre autonomie, dans le choix des agences d'évaluation et d'accréditation de la qualité, demeure pour le moins limitée. Par ailleurs, la Conférence de Bologne a introduit la soumission des universités européennes à une logique de marché. Cette logique va engendrer une concurrence qui ira en s'accroissant. Je pense que ce problème est directement lié à celui du statut et de la mobilité des enseignants-chercheurs.

**Alain NEMOZ, Conseiller d'établissement**

Au niveau de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, comment l'évaluation des filières sera-t-elle assurée ?

**Paolo BLASI, professeur à l'Université de Florence**

Je tiens à rappeler que les universités européennes disposent d'un réel avantage sur les universités américaines dans le domaine de la recherche. Nous devons avant toute chose conserver cette recherche au sein des universités.

**Pascal LEVEL**

Je pense, pour ma part, que la qualité et l'accréditation ne doivent pas répondre, demain, à une obligation de classement. Au contraire, qualité et accréditation doivent nous permettre de disposer d'une plus forte cohérence et d'une meilleure lisibilité des enseignements. Quant à la concurrence qui a été évoquée par M. Marouani, je dois dire que, au niveau de la CPU, nous considérons que l'amélioration de la qualité des enseignements doit profiter aux universités elles-mêmes. Cette problématique de classement ne vient qu'ensuite.

**Andrzej BIELECKI**

Pour notre part, nous considérons que ces classements manquent, de toute façon, de lisibilité. Sur quels critères sont-ils réellement établis ? Quelle est leur pertinence ? Nous n'en savons rien et, dans certains cas, les critères utilisés pour l'évaluation des universités extra-européennes manquent totalement de pertinence.

**Peter VAN DER HIJDEN**

Plusieurs voies de progrès doivent voir le jour :

- les définitions et les procédures doivent gagner en clarté ;
- des points de référence entre les universités doivent être identifiés ;
- les rapports qualité doivent être publiés ;
- des points de référence doivent être identifiés à propos des contenus.

# L'évaluation et les établissements : une démarche de progrès

## Introduction

**Bernard DIZAMBOURG**  
membre du Comité national d'évaluation

La séance de ce matin sera consacrée à l'analyse de l'évaluation à partir de l'établissement. Si l'évaluation externe est nécessaire, c'est dans l'établissement que doivent s'ancrer les pratiques d'évaluation. Les intervenants nous feront partager leurs trois regards sur l'évaluation dans les établissements. Eric Froment fera le lien entre les évolutions survenues au niveau européen et la démarche d'évaluation dans les établissements. Par la suite, nous recueillerons le témoignage de plusieurs établissements. Ainsi, Michel Kaplan a conduit le processus d'auto-évaluation au sein de l'Université de Paris I. Yannick Vallée et Jean-Pierre Perrot nous apporteront également leur expérience dans cette démarche d'évaluation des établissements. Nous verrons donc comment les processus d'évaluation ont été portés dans les établissements en termes de méthode et d'implication des acteurs dans ce processus. Ces premiers témoignages seront complétés après la pause par celui de Richard Descoings, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris, et par un éclairage sur les pratiques d'évaluation dans un certain nombre d'autres pays européens : le Royaume-Uni avec Malcolm Cook, l'Italie avec Paolo Blasi.

## L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur

### ► L'évaluation, une responsabilité essentielle des établissements

Éric FROMENT  
président de l'EUA

Les membres de l'EUA épousent la géographie de la "grande Europe". Au sein de cette Europe, trois processus constituent clairement, pour nous, une toile de fond. Je tiens à rappeler que le processus de Bologne n'est qu'un de ces processus et qu'il n'émane pas de l'Union européenne. La stratégie de Lisbonne, second processus, est un autre élément essentiel de notre toile de fond. Cette stratégie est issue de la volonté des gouvernements de corrélérer diffusion de la connaissance et compétitivité économique. Les universités représentent donc un maillon essentiel pour cette stratégie. Il s'agit ainsi d'une opportunité à saisir. Quant à la future Constitution, troisième processus, elle interpelle les universités sur la question des valeurs et de la "formation" des citoyens. Les universités en Europe doivent se situer par rapport à ces trois processus.

L'EUA estime que, dans la mesure où aucun pays n'a de schéma politique clair sur l'articulation et les conséquences de ces trois processus pourtant fondamentaux sur les universités, celles-ci, qui sont plus que jamais en première ligne, se doivent de prendre leurs responsabilités. Ces responsabilités concernent la formation des futurs cadres, des futurs chercheurs et des futurs citoyens de l'Europe. Rien de moins. Dans ce contexte, l'Europe a besoin d'universités fortes. Cette devise sera le slogan de l'EUA pour sa prochaine convention.

Dans un tel contexte l'évaluation des établissements et surtout la pratique de celle-ci en leur sein est évidemment fondamentale. En effet, elle permettra de voir si les universités sont à même de prendre leurs responsabilités. Les établissements doivent développer d'eux-mêmes ces pratiques d'évaluation interne. En effet si nous demandons une certaine autonomie pour les universités - situation réalisée dans de nombreux pays communautaires -, nous devons en être dignes en prenant nos responsabilités par l'évaluation.

Cette évaluation interne, qui nécessite bien entendu le recours à des experts extérieurs, doit concerner tous les domaines d'activité des universités. Ainsi elle est nécessaire, par égard pour les étudiants, pour vérifier que les enseignements et l'offre de formation "promis" se déroulent correctement. L'évaluation des programmes proposés est une responsabilité fondamentale des établissements. La demande de financement public impose le même raisonnement : l'évaluation doit permettre de vérifier et de prouver la bonne utilisation des fonds publics. De même, dans la mesure où les universités s'engagent dans un processus contractuel, il convient de vérifier que les engagements sont suivis et tenus : il en va de la crédibilité des universités. Enfin, l'utilisation des politiques d'évaluation en interne doit nous permettre de mieux défendre la diversité des engagements de chacune des universités. En clair, celles-ci pourront d'autant mieux justifier les choix qu'elles ont opérés si elles peuvent prouver qu'elles se conforment à la ligne fixée. Leur crédibilité, là encore, ne pourra qu'en être renforcée.

L'EUA affiche donc une posture très volontariste quant à l'absolue nécessité, pour tous les établissements, d'adopter de telles pratiques. À nos yeux, cette politique doit mettre les universités au centre de la construction européenne, en raison des fortes responsabilités qu'elles assument alors.

Je souhaite revenir sur le processus de Bologne : la Conférence ministérielle de Prague de 2001 insistait sur le rôle des agences nationales d'évaluation et l'importance de leur coopération au plan européen. À Berlin, en 2003, le communiqué des ministres a mis l'accent sur le rôle essentiel des établissements universitaires dans la promotion d'une culture de la qualité en Europe.

La hiérarchie a donc évolué et ratifié les souhaits de l'EUA : passant d'un rôle central donné aux agences extérieures à une responsabilité accrue conférée aux universités.

Ceci laisse entier le problème de la construction de l'échelon européen en matière d'évaluation. L'EUA le souhaite léger, associant les universités, les étudiants et les agences nationales, mais aussi des partenaires extérieurs.

En conclusion, si nous militons pour une responsabilité plus forte des établissements d'enseignement supérieur européens, ainsi que pour la participation d'un plus grand nombre d'acteurs, c'est que nous sommes persuadés que la responsabilisation des universités peut bénéficier à la construction européenne en lui donnant plus de sens et de dynamisme.

## L'appropriation de la démarche d'évaluation dans les établissements

### ► L'expérience de Paris I

Michel KAPLAN

ancien président de l'Université Paris I - Panthéon-Sorbonne

Notre Université, la plus importante de France pour le nombre d'étudiants, présente la particularité d'être fortement centralisée. Notre équipe de direction, en outre, est structurellement soudée, les vice-présidents étant élus sur proposition du président. Cette forte centralisation et le caractère homogène de l'équipe de direction constituent deux facteurs ayant joué un rôle évident dans notre démarche d'évaluation.

Nous avons fait le pari de fournir notre auto-évaluation dans les délais qui avaient été déterminés avec le Comité national d'évaluation. Nous avons atteint cet objectif. Cela traduit la bonne appropriation par l'ensemble de l'établissement de la demande d'évaluation. À ce titre, il convient de rappeler que *le Livre des références* y est pour beaucoup. Celui-ci a été présenté par le Comité national d'évaluation et par la direction de l'université aux chefs de service, aux directeurs de composante, aux directeurs d'école doctorale et de laboratoire, aux élus des trois conseils, aux organisations syndicales ... Ainsi, nous avons tout fait pour que la diffusion de ce document soit la plus large possible, les destinataires ayant en outre une totale liberté dans son processus de diffusion auprès de leurs équipes. Par ailleurs, nous avons décidé de donner la possibilité à tous les acteurs de poser toutes les questions qu'ils estimaient nécessaires. Le principe de la liberté d'expression a donc été de mise, même si une telle logique a, dans le processus d'évaluation, engendré une charge de travail supplémentaire.

Le retour plus lent, difficile et parfois lacunaire, des réponses des laboratoires de recherche doit être souligné. Ils sont ceux dont les réponses nous sont parvenues le plus tardivement. Ce n'est pas anormal. En effet, les laboratoires ont l'habitude de l'évaluation extérieure et ont donc été moins "enthousiastes" que d'autres structures. Aussi ont-ils tardé à apporter leurs réponses. Il ne s'agissait pas, pour eux, d'une nouveauté. En revanche, pour d'autres acteurs, les IATOS par exemple, l'attrait pour l'évaluation extérieure a été fort.

En ce qui concerne le contenu même de l'exercice, la démarche a été perçue par les acteurs de notre université comme une démarche universitaire et non comme une démarche administrative. Il n'y avait ainsi aucun papier pré-imprimé à remplir et les questions étaient ouvertes. Au final, les gens avaient la possibilité de dire tout ce qu'ils voulaient. Nous souhaitons que la formulation des réponses incite les personnes interrogées à la réflexion. Il convient de constater qu'il n'était pas obligatoire d'apporter une réponse à toutes les questions, ce qui rendait celles-ci plus crédibles.

L'objectif poursuivi par l'évaluation du CNÉ en cours est clairement identifiable dans le rythme contractuel, ce qui constituait une réelle nouveauté. Le contrat d'établissement 2001-2005 a bien mobilisé l'ensemble de la communauté universitaire, qui s'était approprié la confection du projet d'établissement. En outre, les acteurs y ayant participé - hormis les étudiants - étaient encore pour la plupart présents dans l'université. Par ailleurs, les membres de la communauté universitaire ont bien compris que le travail conduit dans le cadre de l'auto-évaluation servirait à nouveau au moment de la constitution du bilan du contrat d'établissement. Il est évident que tous les acteurs sont beaucoup plus impliqués lorsqu'ils n'ont pas l'impression de perdre leur temps.

L'équipe de direction, également, a fait montre d'une forte implication. Elle n'a pas rencontré de difficulté majeure dans la tenue des délais fixés en relation avec le Comité national d'évaluation. Il convient de signaler une nouvelle fois que la rédaction du rapport a été réalisée dans les délais fixés. Je dois vous dire, en outre, que les syndicats ont pour la plupart joué le jeu de l'évaluation, notamment au niveau des réponses apportées. Nous pouvons en conclure que le Comité national d'évaluation n'est pas perçu par ces mêmes organisations comme un élément de l'administration.

Le document de référence a ainsi été rendu en temps et en heure au Comité national d'évaluation, ce qui constitue, pour moi, une vive satisfaction

Je me dois de rappeler que le Comité national d'évaluation, quant à lui, ne pourra pas tenir le calendrier prévu, ce qui est très dommage. En effet, comment motiver nos propres équipes si, en retour, le Comité national d'évaluation n'est pas à même de tenir ses engagements ?

## ► L'expérience de l'Université de Savoie

Jean-Pierre PERROT

ancien président de l'Université de Savoie

Cette université a été créée de plein exercice en 1979. Depuis 20 ans, sa croissance a été particulièrement rapide. Il s'agit d'une université pluridisciplinaire, comprenant neuf composantes sur quatre implantations. Elle est représentative des établissements créés en dehors des grandes villes de tradition universitaire pour répondre à la demande sociale de démocratisation de l'enseignement supérieur, et partage donc leur problématique.

L'évaluation du Comité national d'évaluation répondait à une réelle attente de ma part. En effet, le dernier rapport du Comité national d'évaluation remontait à 1988 et était très descriptif. En outre, depuis cette même date, le nombre d'étudiants et de composantes avait largement crû. Il convient de rappeler également que lorsque j'ai pris mes fonctions en 1999, l'université relevait d'une crise grave, un projet d'autonomie d'un site ayant placé l'université au bord de la scission et le contrat quadriennal préparé par mon prédécesseur devant être refait. Dans l'urgence, je me suis donc attaché à sortir l'université de la crise en restaurant la cohésion interne et la confiance des différents acteurs. Pour sortir de la crise, j'avais choisi de m'entourer d'une équipe de direction élargie et motivée autour d'un projet politique volontariste. Nous avons ainsi pris de fortes décisions dès la première année du plan quadriennal. Si nous étions convaincus de la nécessité des décisions prises, les autres acteurs de l'université l'étaient beaucoup moins. J'attendais donc de la part du Comité national d'évaluation une validation des analyses que nous avons conduites et une légitimation de nos choix.

En conséquence, l'évaluation a été un moment politique fort. Elle se situait notamment en aval du contrat quadriennal et en amont de la réflexion qui allait s'engager sur le contrat suivant. Par ailleurs, nous partions du principe que tout temps passé à la procédure d'évaluation constituerait un investissement qui nous ferait gagner du temps.

Nous étions tout à fait prêts à entendre toutes les vérités, afin de valider ou d'infirmier nos propres analyses. Nous avons donc adopté une sincérité absolue dans notre démarche, tout en nous tenant à la totale disposition des évaluateurs. Nous avons eu la chance que cet état d'esprit ait trouvé son équivalent chez les évaluateurs, dont je salue le professionnalisme. Cela a nettement déterminé le climat de confiance dans lequel se sont déroulées les opérations. Aussi l'évaluation a-t-elle été réalisée dans les meilleures conditions. Le rapport final a ainsi constitué un point d'appui essentiel de notre politique.

Cela dit, cette évaluation a montré quelques limites. En interne tout d'abord. Hormis les membres de l'équipe présidentielle, les acteurs de l'université ne se sont pas sentis vraiment concernés par l'évaluation, se contentant de donner leur point de vue sans réelle attente de leur part. Le rapport d'évaluation n'a pas non plus provoqué de grands débats au sein de l'université, laissant les acteurs relativement indifférents, comme si, pour eux, les enjeux se trouvaient ailleurs, ou comme si le rapport était perçu comme trop favorable à la politique présidentielle. Les élus des conseils ne se sont jamais réellement approprié le rapport, qui a encore moins fait partie de l'horizon d'attente de l'ensemble des personnels.

D'un point de vue externe, le rapport du Comité national d'évaluation ne semble pas avoir été une référence constante pour notre Ministère de tutelle, en particulier ni pour la procédure d'habilitation des enseignements, ni pour la procédure de reconnaissance des laboratoires. Quant aux partenaires régionaux, le rapport du Comité national d'évaluation ne semble pas être non plus un document de référence essentiel. Je pense en particulier aux élus et aux responsables administratifs de la Région Rhône-Alpes. Même les élus savoyards, pourtant plus attentifs à leur université, n'ont pas spontanément recours aux analyses du CNÉ.

Aussi le bilan de cette expérience est-il contrasté. Pour le président et son équipe, l'évaluation a constitué un formidable instrument de réflexion et d'action politique. En dehors de ce cercle restreint d'acteurs, peu de responsables au sein de notre communauté universitaire se sont approprié la démarche et le rapport.

Permettez-moi enfin d'ouvrir une fenêtre prospective. Deux scénarios s'offrent à nous. Soit nous laissons se renforcer la concurrence "sauvage" entre universités, et alors la logique, qui sera celle des lobbies et du plus fort, n'aura rien à faire d'une démarche d'évaluation. Soit nous restons dans la cohérence de la logique française, qui est celle d'un service public d'enseignement supérieur et de recherche couplé à une volonté d'aménagement concerté du territoire, et alors la démarche d'évaluation s'impose, encore renforcée du fait qu'elle devrait clairement prendre en compte les dimensions académique et régionale. L'évaluation deviendrait alors un enjeu majeur.

## ► Une nouvelle organisation universitaire au service du projet de site

Yannick VALLÉE

président de l'Université Grenoble I - Joseph Fourier

Je souhaite vous présenter l'exemple d'une évaluation ayant eu des conséquences sur un site universitaire, en l'occurrence le site de Grenoble. Nous avons reçu le Comité national d'évaluation il y a deux ans. Il a évalué chacun des établissements de Grenoble, au nombre de quatre, tout en examinant notre politique de site.

Nous comptons donc quatre universités. Nous disposons d'un budget de 322 millions d'€. Notre site est donc important. Je dois vous dire que la logique de coopération entre les quatre universités grenobloises est ancienne, dans la mesure où elle a été lancée dans les années 70. Cette ancienneté de la coopération a permis de mettre en place une logique de non-concurrence et de complémentarité. En outre, de nombreuses formations sont co-habilitées. En ce qui concerne la recherche, nous avons également adopté une logique de partenariat. La logique de mutualisation prévaut également au niveau des services. Nous disposons ainsi de 22 opérateurs.

Je dois rappeler également que nous avons décidé de travailler résolument sur cette politique de site afin de la refonder. La venue du Comité national d'évaluation et du CNER ont eu lieu à ce moment, ce qui a été une excellente chose. Le Comité national d'évaluation, comme je l'ai déjà rappelé, s'est penché sur notre site. Il a rapidement estimé que notre politique de site pouvait être simplifiée, ce qui a constitué sa principale recommandation.

Nous avons donc ensuite décidé de travailler entre universités grenobloises, suivant ainsi les recommandations du Comité national d'évaluation. Nous avons décidé de faire appel à des auditeurs extérieurs, issus de deux cabinets, afin de compléter le travail conduit par le Comité national d'évaluation. Au final, nous avons pu établir un scénario en février 2004. Aujourd'hui, nous pouvons estimer que la nouvelle structure interuniversitaire grenobloise est née. Il s'agit de Grenoble Universités.

Cette structure s'articule autour des recommandations émises par le Comité national d'évaluation. Elle fait notamment montre d'une réelle simplification. Aussi avons-nous décidé de renouveler la structure GIP, en supprimant la CAPU. Évidemment, une évolution forte doit s'accompagner de la formulation d'arguments clairs vis-à-vis des acteurs. Dans ce domaine, le rapport du Comité national d'évaluation nous a été d'un grand secours. Nous avons également décidé de renforcer les partenariats au sein de Grenoble Universités, sans pour autant procéder à une fusion des autres composantes.

## Débat avec la salle

*Ce débat était animé par Christian FORESTIER, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*

**Christian FORESTIER**

Nous avons remarqué, au cours des différents exposés, que le regard sur l'évaluation variait fortement d'une université à l'autre.

Je souhaite revenir sur les raisons qui ont conduit à la création du Comité national d'évaluation. Au début des années 80, chacun avait le sentiment que l'émergence de véritables établissements d'enseignement supérieur voulus par la Loi de 1968 ne s'était pas réalisée. L'évaluation devait nous permettre d'accélérer le processus en faisant émerger de véritables structures universitaires. Sommes-nous, aujourd'hui, parvenus à une telle situation ? Au vu des dernières interventions, nous ne pouvons que constater que la réponse à cette question n'est aucunement tranchée. Par ailleurs, M. Perrot a montré que la conduite de l'évaluation pouvait parfois être difficile en interne. En effet, tous les acteurs ne se sont pas réellement sentis impliqués. Son intervention a surtout montré que l'évaluation se concentrait essentiellement sur les questions périphériques, sans apporter de réponse aux enjeux essentiels. Ainsi, avons-nous foncièrement progressé dans ce contexte d'émergence des établissements ? Le processus d'évaluation l'a-t-il réellement permis au cours des 20 dernières années ?

**Jean-Michel DION, Directeur de recherche CNRS, Directeur adjoint au Ministère de la recherche**

Le travail du Comité national d'évaluation est très important dans le domaine de la recherche. En outre, la Direction de la recherche attend beaucoup de l'évaluation, notamment sur la question de la gouvernance. Je dois vous dire également que, en ce qui concerne la recherche et au vu des négociations que nous conduisons avec les équipes de présidence, les questions posées dans le *Livre des références* me semblent pour certaines difficilement compréhensibles et devraient être modifiées. Par exemple, on demande à l'université si elle effectue de la veille scientifique, ou si elle connaît tous les travaux de recherche ou tous les financements de ses équipes de recherche, alors que la réponse à de telles questions ne peut être que négative. De plus, à l'heure de la mise en place de l'Europe de la formation et de la recherche, il me semble important de rappeler que le niveau général de la recherche d'un établissement est fonction de la reconnaissance internationale de ses équipes. Par ailleurs, le Comité national d'évaluation se doit de se prononcer sur la gouvernance de l'établissement et sur la politique de site au sens large. Des questions sur la politique de site, le lien avec la Région et les organismes, la renommée des équipes, la manière dont l'établissement utilise les moyens qui lui sont donnés pour conduire sa politique n'apparaissent pas dans le *Livre des références*. Ainsi, je pense que ce dernier doit être revu, notamment dans ses parties consacrées à la recherche, et je suis prêt à rencontrer le CNE à ce propos.

**Domitien DEBOUZIE, Président de l'Université Lyon I - Claude Bernard**

Ma question s'adresse à M. Froment. Je suis d'accord pour reconnaître que tous les établissements doivent participer à une réflexion devant mener à la définition de règles européennes relatives à l'assurance qualité. Néanmoins, le chemin à accomplir en France est énorme car il n'y a pas de règle pour la formation des masters. Quelle est notre marge de manœuvre vis-à-vis de notre ministère ?

**Richard LIOGER, Président de l'Université de Metz**

Je pense que nous manquons d'éléments sur le type et la taille qui convient pour les universités en Europe. Les choix politiques n'ont pas suffisamment été définis et affirmés. Nous avons besoin d'un cadrage politique nous indiquant vers quel modèle faire évoluer nos universités. Ce cadrage, à mes yeux, est essentiel. Selon vous, vers quel modèle d'université tendons-nous en termes de gouvernance et de taille ?

**Éric FROMENT**

Il n'existe aucun modèle type d'université en Europe. De toute façon, personne ne voudrait d'un tel modèle. En outre, nous devons résolument sortir de la tradition française, dans laquelle nous attendons systématiquement des injonctions et des décisions. Au contraire, chacun des établissements doit développer sa propre réflexion et se doit de visiter des universités européennes.

**Yannick VALLEE**

Rappelons également que, selon la loi, les universités sont autonomes. Il leur appartient donc de définir clairement leur stratégie. Je dois également rappeler que la question de la taille est très relative. Si une université regroupant 40 000 étudiants est une université importante en France, elle ne l'est en aucun cas au niveau européen. Par ailleurs, le nombre d'étudiants n'est pas un critère essentiel, à l'inverse de la taille du budget. À ce titre, je dois rappeler que nous avons besoin de budgets ayant une taille critique pour pouvoir conduire des projets d'envergure dans le domaine de la recherche.

**Jean-Pierre PERROT**

Je parle au nom de l'Université de Savoie, au sein du réseau universitaire de l'Académie de Grenoble. Le rapport du Comité national d'évaluation nous a confirmé que la direction que nous avons adoptée était la bonne. J'estime pour ma part que le rapport du Comité national d'évaluation a été et doit être un document de référence. En raison de la disparition de la Conférence académique des présidents d'université, nous n'aurons d'autre choix, sauf à nous trouver dans des logiques contradictoires, que de réinventer des instances de concertation entre universités. Mais ce lieu de dialogue devra être régulé par une instance médiatrice. Selon moi, le Comité national d'évaluation est susceptible de jouer un rôle de ce genre. Il peut au moins constituer un point d'appui, en tant que référence, dans ce dialogue nécessaire à la régulation des relations interuniversitaires, notamment en ce qui concerne l'évolution de la "carte universitaire".

**Gilles BERTRAND**

Pour le Comité national d'évaluation, le *Livre des références* est un outil d'auto-évaluation à destination des établissements. Ceux-ci doivent être en mesure de réaliser cette auto-évaluation à partir de ce même document. Par ailleurs, pour l'Université de Savoie, j'avais l'impression que le taux de réalisation des recommandations émises par le Comité national d'évaluation était particulièrement fort. À l'écoute de l'intervention de M. Perrot, je me demande si cela a réellement été le cas.

**Jean-Pierre PERROT**

Je ne le conteste pas, et il m'a semblé au contraire l'avoir clairement laissé entendre : je confirme que le taux de réalisation des recommandations a été très élevé. J'ai simplement voulu dire que les personnels et les partenaires ne s'étaient pas approprié la démarche d'évaluation et n'ont pas systématiquement considéré le rapport comme un document de référence.

## ► L'exemple de l'Institut d'études politiques de Paris

Richard DESCOINGS

directeur de l'Institut d'études politiques de Paris

L'IEP de Paris regroupe 6 000 étudiants, dont 2 000 étudiants étrangers. En outre, il accueille 1 400 intervenants et a un budget global de 72 millions d'€ consolidés. Sciences Po dispose d'une certaine culture de l'évaluation. En effet, entre 2002 et 2004, l'établissement a été audité par la Cour des comptes et noté par une agence de notation. En outre, nous sommes dans une procédure d'évaluation conduite par le Comité national d'évaluation. Enfin, une évaluation a été menée par la DES à l'occasion du contrat quadriennal 2003-2006. Ajoutons que nos 5 UMR sont régulièrement évaluées par le CNRS. Aussi, depuis quelques années, nous vivons sous le regard de tiers, de natures différentes.

### I - Différentes évaluations

Le Comité national d'évaluation a conduit au sein de notre établissement la seule procédure d'auto-évaluation guidée par une méthodologie soumise à l'institution. La Cour des comptes a fait une évaluation sans méthodologie énoncée quand l'agence de notation adoptait une méthodologie anglo-saxonne, suivant une optique financière. L'intensité de l'évaluation a également été variable. Si la Cour des comptes a travaillé dans nos locaux pendant trois mois, l'agence de notation a préféré, quant à elle, rencontrer brièvement l'équipe de direction et a travaillé sur dossier et pièces. Par la suite, elle a procédé à une analyse financière, conduite "en chambre". Avec la DES, six mois de négociations ont été nécessaires. Ainsi, l'intensité n'est pas la même entre les différentes évaluations.

À ce titre, je dois vous dire que le *Livre des références* représente le support le plus intelligent que j'ai eu à utiliser. A mes yeux, il est d'une grande pertinence. Notre établissement n'a connu aucune difficulté dans son utilisation. Bien évidemment, je ne peux pas faire le même constat pour les directives qui me sont envoyées par le Ministère de la recherche, dans la mesure où je n'ai jamais reçu d'éléments méthodologiques. Sincèrement, je préfère recevoir et utiliser un guide d'auto-évaluation, nous permettant de travailler dans une certaine transparence.

### II - Des approches différentes

La posture intellectuelle et les objectifs des évaluations divergeaient également. Par exemple, l'agence de notation s'est essentiellement intéressée à l'équilibre financier et économique de l'institution, afin de déterminer la pertinence des investissements dans la Fondation nationale des sciences politiques. La Cour des comptes, quant à elle, n'a produit que des observations comptables et des présentations analytiques. Les postures intellectuelles étaient donc fondamentalement différentes. Toutefois, elles nous ont apporté, en croisant les regards, des éclaircissements que nous n'aurions pas obtenus tout seuls. Par exemple, l'agence de notation a considéré que notre financeur majoritaire - l'État, évidemment - détenait une place trop importante dans notre financement.

Par ailleurs, les résultats de l'audit de la Cour des comptes ont été publiés sur le site Internet. Les conclusions de l'agence de notation, en revanche, n'ont pas été rendues publiques, dans la mesure où nous étions l'un des premiers établissements à adopter une telle démarche, peu commune. Quoi qu'il en soit, le rapport de cette agence de notation nous a apporté des éléments très concrets sur le financement de notre institution.

### III - Les attentes

Qu'attendons-nous du Comité national d'évaluation ? Je dois vous dire que nous avons été conduits à énoncer, politique par politique et secteur par secteur, la stratégie globale de l'établissement et la stratégie de ses acteurs. Cette énonciation joue un rôle essentiel dans l'appropriation de la politique de l'établissement. À ce titre, nous avons publié le pré-rapport d'auto-évaluation sur notre site Internet. Nous en avons informé tous les étudiants, les enseignants, les salariés et les anciens élèves. Nous avons également créé un forum Internet et lancé un appel à contribution. En effet, nous attendons de tous les acteurs qu'ils commentent, critiquent et nuancent ce pré-rapport. Nous pourrions ensuite adresser au CNÉ un rapport complémentaire, tenant compte de ces dernières contributions. Il est clair que cette logique fonctionne. Nous l'avons déjà éprouvée précédemment, au travers de la réforme des droits de scolarité notamment.

Cette forme d'énonciation permet une meilleure prise de conscience, par la plupart des enseignants et des élèves, des enjeux de notre établissement. Elle permet une réelle remontée d'informations, voire de contestations, qui ne prennent en aucun cas une forme conflictuelle.

## ► L'évaluation de l'Université d'Exeter

Malcolm COOK

"deputy vice-chancellor" de l'Université d'Exeter

### I - Historique des évaluations

Nous avons été évalués en 2003 par l'agence nationale (QAA). Auparavant, des visites périodiques étaient conduites tous les cinq ans. L'évaluation ne concernait alors que la qualité de l'enseignement à destination des étudiants et la qualité de l'expérience acquise par ceux-ci. Elle ne s'intéressait pas du tout à la question de la recherche. Pendant une dizaine d'années, nous avons traversé une période difficile, dans la mesure où chaque discipline donnait lieu à une évaluation dans chacun des établissements concernés ainsi qu'à un classement qui était fait par la presse. Rapidement, nous avons compris les règles du jeu de ces évaluations. Aussi presque tous les établissements étaient-ils très bien notés.

Dorénavant, l'évaluation prend la forme d'une visite se déroulant tous les six ans. Elle s'appuie directement sur un système d'auto-évaluation, qui est la base même de la recherche de qualité. Nous éditons un document fondamental pour l'université. En effet, nous sommes en compétition avec les autres établissements. Aussi cherchons-nous à attirer les étudiants qui sont naturellement très mobiles au Royaume-Uni. Il convient de rappeler également que nous accueillons nombre d'étudiants étrangers, qui payent des droits d'inscription très élevés. En conséquence, plus nos notes seront correctes, plus nous attirerons d'étudiants.

### II - Préparation de l'évaluation

Pour préparer cette évaluation, nous avons tout d'abord décidé de constituer une équipe. De plus, nous avons également créé un site Web, permettant à chacun de s'exprimer. Nous avons également consulté les étudiants et les professeurs afin de déterminer le ton que nous donnerions au document. Il est apparu que nous devons faire preuve d'honnêteté, tant au niveau de nos points forts que de nos points faibles. C'est pourquoi nous avons pu établir un document d'auto-évaluation dont nous sommes fiers. En effet, ce document intégrait une critique modérée, la présentation de quelques bonnes pratiques ainsi que nos perspectives et politiques pour l'avenir. L'université a annoncé sa stratégie dès le début du processus, guidé par un nouveau Vice-Chancellor (Président) : améliorer la qualité de la recherche et rendre l'établissement plus ouvert aux élèves provenant d'écoles publiques (de l'État)

#### *Buts de l'audit :*

L'audit, selon nous, devait atteindre trois buts. Ainsi, il devait se pencher sur la question de l'assurance qualité et déterminer la manière dont nous appliquions le code de la QAA. En outre, il devait s'assurer de la fiabilité des informations que nous publions à propos de nos enseignements. Il devait également se pencher sur la question du fonctionnement des disciplines, celles-ci devant se conformer à la politique générale de l'université. Neuf mois avant le début de l'audit, une réunion a été organisée entre l'agence et l'établissement. À ce stade, l'agence nous a informés du nombre de disciplines inspectées, sans nous préciser lesquelles seraient concernées. 18 semaines avant le début de l'audit, l'auto-évaluation de l'établissement et celle des étudiants ont été envoyées. Nous avons été informés des disciplines qui seraient auditées et de la composition de l'équipe d'évaluation quatre semaines avant le début de l'audit.

### III - Déroulement de l'audit

La visite comporte deux parties. Lors d'une visite préliminaire, d'une durée de trois jours, l'équipe visite l'université. La visite proprement dite dure cinq jours. Durant ce laps de temps, les auditeurs rencontrent la direction, les enseignants-chercheurs et les étudiants. Au cours de cette visite, l'audit s'assure essentiellement de la fiabilité de l'établissement et des enseignements.

L'agence publie ensuite un rapport, dans lequel elle précise que sa "confiance" dans l'établissement et ses enseignements est "entière", "limitée" ou "absente". L'agence édicte également des recommandations.

Le rapport de l'agence est évalué au sein de l'université. En conséquence, des actions sont mises en place. Tout est fait pour que les recommandations édictées se matérialisent dans les faits et soient vérifiables lors du prochain audit.

Je dois vous dire que les visites des auditeurs peuvent parfois créer des tensions fortes, notamment lorsque les universités n'acceptent pas les conclusions de l'agence. Pour ma part, je pense que cet audit a été très profitable à l'Université d'Exeter. En effet, notre établissement est meilleur qu'il y a deux ans.

## ► L'exemple italien

### Paolo BLASI ancien recteur de l'Université de Florence

#### I - Des obligations légales

En 1993, une loi a précisé que les administrations publiques devaient avoir un Comité d'évaluation. Une autre loi a de même indiqué, cette même année, que la responsabilité de la gestion des universités incombait à ces dernières. Elle devait aller de pair avec un système d'évaluation. Dix ans après ces recommandations, je dois dire que seules les universités possèdent toutes des dispositifs d'évaluation. En effet, ce n'est pas le cas des autres établissements publics. Plusieurs lois, apparues entre 1998 et 1999, ont précisé ce que devait être l'évaluation conduite au sein des universités. Ainsi, pour être autorisé à ouvrir une école doctorale en Italie, l'évaluation interne doit se conclure par un avis positif.

Comment les universités ont-elles répondu à ces lois ? Rappelons tout d'abord que les universités sont très autonomes dans leur gestion et dans leur évaluation. Elles peuvent notamment choisir la composition du Comité d'évaluation (membres internes et/ou externes). Une partie des universités a préféré le comité à majorité interne. Cependant, nous avons remarqué que, si la Commission d'évaluation mêle à la fois des éléments internes et externes, elle fonctionne beaucoup mieux.

#### II - Les différents organismes de contrôle

En 1999, le gouvernement a voulu définir une structure plus claire de l'architecture du système d'évaluation. Ce dernier s'appuie sur l'auto-évaluation des universités. En outre, un Comité national d'évaluation du système universitaire a été créé (CNVSU). Nous devons rappeler que ce dernier ne peut pas gérer les comités d'évaluation interne qui présentent différentes caractéristiques :

- les membres des comités peuvent être internes ou externes ;
- leur autonomie d'action est totale ;
- les membres des comités peuvent accéder à tous les bureaux et à toutes les données ;
- les étudiants doivent obligatoirement être rencontrés ;
- leur rapport annuel doit être envoyé au ministère de tutelle.

Je dois vous dire que le recueil des données et la définition de ces mêmes données ont parfois posé problème. Un important travail a été conduit à ce dernier titre par la CRUI. Aujourd'hui, nous disposons de définitions uniformes. Nous devons également signaler que des universités ont mis en place des comités d'évaluation de manière relativement tardive, soit à partir de l'année 1999. Il a fallu que l'État soit très directif - la carte financière a été utilisée - pour que toutes les universités décident réellement d'entrer dans ce processus.

Le comité d'évaluation interne évalue la gestion interne des universités à travers une analyse comparative des dépenses et des résultats. Il évalue la productivité et la qualité de l'organisation de la recherche, de la formation et des services aux étudiants. En outre, il doit évaluer l'efficacité des procédures administratives.

Le Comité national pour l'évaluation du système universitaire est composé de neuf membres. Il doit aider le Ministre à gérer les processus d'évaluation. En outre, il étudie les méthodologies et les pratiques d'évaluation, tout en les faisant connaître aux universités. Il demande également aux universités des données statistiques. Par ailleurs, ce Comité doit présenter un document annuel traitant de l'évaluation du système universitaire, document établi sur la base des relations qu'il entretient avec les comités d'évaluation des universités. Il peut également évaluer les établissements. Néanmoins, il n'est encore pas entré dans une telle logique.

Nous devons rappeler par ailleurs qu'il a été décidé d'évaluer les filières au sein des universités: le projet *Campus One* fait par la CRUI est le prototype de cet évaluation. Ce projet a permis la mise en place d'une évaluation des filières par les professeurs, les étudiants et des experts externes. Chaque année, les cours sont évalués et des actions mises en place afin de pouvoir suivre les recommandations édictées.

En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement, nous devons rappeler que certaines universités sont entrées dans une telle logique depuis plus de 20 ans. Désormais, cette évaluation est demandée pour toutes les universités. Le Ministre est justement en train de distribuer un questionnaire à destination des étudiants. L'évaluation par les étudiants doit permettre aux enseignants de mieux organiser l'enseignement.

### III - Résultats

Plusieurs résultats de notre politique d'évaluation doivent être remarqués :

- la culture de l'évaluation a pu se diffuser largement et l'évaluation est perçue comme un outil nécessaire à l'amélioration de l'organisation et de la qualité de l'enseignement ;
- le taux de succès dans les études a considérablement augmenté au cours des dix dernières années. Le rôle de l'évaluation sur ce point est indéniable ;
- les ressources financières et structurelles sont mieux utilisées ;
- la gestion autonome des universités est plus efficace. Désormais, celles-ci peuvent rendre de meilleurs services aux étudiants et à la société.

## Débat avec la salle

*Ce débat était animé par Christian FORESTIER, président du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.*

### Christian FORESTIER

Je souhaite que nous revenions avant toute chose sur la question de la place de l'étudiant dans le système universitaire. En effet, l'étudiant doit être au centre de ce système. Nous en avons parlé ce matin. Je pense notamment à l'intervention de Malcolm Cook. Peu ou prou, celui-ci a précisé qu'il fallait attirer les étudiants pour pouvoir payer les enseignants. Si les étudiants sont certes attirés par la qualité des enseignements, cet élément n'est pas le seul. Il n'est pas certain, en outre, qu'il soit prédominant. Il est clair qu'une régulation intelligente du système au bénéfice des étudiants doit inévitablement passer par le contrôle de la qualité des formations dispensées. Qui doit s'assurer de cette même qualité ? Devons-nous, à l'image de l'exemple italien, procéder à une évaluation interne ? Devons-nous considérer que le système français, dans lequel le Comité national d'évaluation se charge surtout de l'évaluation du fonctionnement des établissements, soit le bon ? Sommes-nous certains que l'évaluation garantisse aujourd'hui une meilleure qualité des enseignements ? Pour ma part, je n'en suis pas persuadé. Mais je sais que la pression étudiante sera de plus en plus forte, l'organisation de la mobilité a un prix.

### Albert MAROUANI

Je pense que nous devons distinguer deux niveaux dans les problèmes qui nous occupent. Tout d'abord, je dois dire que l'auto-évaluation et l'évaluation peuvent et doivent permettre d'améliorer considérablement nos modes de gouvernance à tous les niveaux. Je pense que ce colloque nous a tous sensibilisés sur ce point. Par ailleurs, nous devons rappeler que les choix stratégiques, qui peuvent être tout à fait pertinents pour une université donnée, ne correspondent pas toujours aux critères de l'évaluation. Dans un tel contexte, la question de l'homogénéisation et de l'harmonisation de ces mêmes critères au niveau européen se pose avec une réelle acuité. Je suis également persuadé que nous devons lier cette problématique de développement avec la logique de la concurrence à laquelle nous sommes confrontés en Europe et dans le monde. Dans une telle logique, je pense que des choix stratégiques très divers peuvent être opérés par les universités. Nous ne devons pas aller vers une homogénéisation des enseignements.

### Anne GIAMI, Direction de la recherche

Le jugement de Richard Descoings me paraît excessif et exige des compléments d'information. Pour toutes les raisons que nous avons entendues ces deux jours, les universités doivent être visibles et pour cela efficaces en recherche. Pour cela, les établissements doivent faire des choix, ce qui suppose d'avoir une bonne gouvernance.

À ce titre, les rapports du CNÉ constituent un outil précieux, non seulement pour les universités mais pour les directions d'administration centrale, dans la préparation de la négociation du volet recherche du contrat, en particulier pour établir un diagnostic de la gouvernance des établissements. D'autres travaux sont également utilisés comme les rapports des corps d'inspection. C'est pour cela que la directrice de la recherche a demandé à l'automne dernier au CNÉ une réunion de travail commune pour aider ses services à préparer la contractualisation.

Le guide d'auto-évaluation est un outil d'aide à l'amélioration de la gouvernance.

Par ailleurs, je souhaiterais répondre à Richard Descoings sur l'évaluation et son rôle dans les décisions de la Direction de la recherche. L'évaluation est conduite soit par les organismes de recherche, soit par les directions scientifiques de la MSU, puis de la MSTP. Elles s'appuient essentiellement sur les publications dans des revues à comité de lecture et sur les brevets des équipes de recherche. Ces éléments déterminent le degré de qualité des équipes et permettent de préciser les effectifs de chercheurs et d'enseignants-chercheurs actifs. Les critères utilisés dépendent de chaque direction scientifique.

### **Bernard DIZAMBOURG**

En l'état, nous ne devons pas trop nous focaliser sur le contenu du *Livre des références*. Nous ne pouvons de toute façon que constater que ce livre constitue un progrès en termes d'auto-évaluation des établissements.

### **Bernard CARRIÈRE**

Lors du Colloque de Bordeaux sur la recherche qui a eu lieu en mai dernier, la CPU a nécessairement abordé la question de l'évaluation, dans la double dimension de formation et de recherche.

L'enjeu du LMD nous impose d'être particulièrement exigeants sur l'adossé de la formation aux recherches menées à l'échelle d'un site, en intégrant dans cette analyse l'ensemble du potentiel de recherche, qu'elle soit développée au sein des universités, en partenariat avec les organismes, ou qu'elle soit propre à ces derniers. C'est un angle d'analyse que le CNÉ devrait aujourd'hui privilégier, en examinant en particulier comment la pluridisciplinarité est prise en compte.

Un autre volet d'intervention du CNÉ pourrait être l'évaluation des appels d'offres nationaux (en associant à ce travail le CNER) - et leur incidence sur la politique de site - pour éclairer le Ministère dans ses choix.

### **Paolo BLASI**

Je pense que les choix stratégiques sont essentiels. Tout d'abord, je suis persuadé que l'Europe doit se munir d'un dispositif de formation efficace. Nous devons tout faire pour que le plus grand nombre de jeunes intègre le système universitaire. Par ailleurs, nous devons donner aux étudiants les plus doués les moyens leur permettant d'exploiter au mieux leurs capacités. Je crois aussi que les universités doivent faire des choix stratégiques en fonction de la qualité de leurs différentes filières de recherche. De plus, elles doivent rejoindre des réseaux de laboratoires, à tout le moins nationaux, qui leur sont spécifiquement dédiés. Il est évident que les universités ne pourront pas atteindre l'excellence dans tous leurs champs de recherche. Aussi des choix devront-ils être opérés. Cela peut constituer l'un des effets positifs de la mise en concurrence des universités.

### **Michel KAPLAN**

Je souhaite revenir sur la polémique née autour de l'action de la Direction de la recherche. Je tiens à signaler, à ce titre, que nous avons parfois le sentiment de devoir refaire les évaluations conduites par d'autres, ce qui est dommage.

En ce qui concerne la place de l'étudiant dans le système universitaire, je souhaite rappeler que le système britannique est radicalement différent du système français. En Grande-Bretagne, les étudiants peuvent aller dans n'importe quelle université, ce qui n'est pas du tout le cas en France, où la localisation des étudiants obéit à des règles strictes. En France, nous n'avons malheureusement pas les moyens de loger les étudiants. Nous n'avons même pas les moyens de les accueillir tous efficacement dans les bibliothèques. Ainsi, le système britannique, fondé sur la mobilité des étudiants, serait totalement inapplicable en France. Je rappelle en outre que les universités britanniques ont la possibilité de choisir leurs étudiants, ce qui est impossible en France. C'est pourquoi il me semble difficile d'établir une comparaison valable entre les deux systèmes. Je ne pense pas que nous pourrions transposer, en France, le système britannique. En effet, nous ne disposons ni des moyens locatifs, ni des moyens suffisants d'accès aux bibliothèques pour le faire.

### **Bernard DIZAMBOURG**

Rappelons que les étudiants sont de plus en plus consommateurs. Il y a à mes yeux une forte attente de leur part, cela représente une réelle opportunité de les associer au processus d'évaluation.

### **Nicolle LUDEAU-PAVY, Comité des services informatiques de l'ESR**

La politique informatique des universités n'apparaît pas suffisamment dans le *Livre des références*. Nous savons que l'informatique est un enjeu important pour les universités. Aussi doit-elle davantage être privilégiée par l'évaluation. En outre, je dois dire que les échanges avec les personnels et les techniciens, dans le cadre de l'évaluation, sont insuffisants. L'évaluation devrait concerner les pratiques de management en œuvre au sein des universités.

### **Jean-Pierre BOREL, Professeur, Université de Limoges**

Quels éléments nous permettront-ils de différencier les universités entre elles ? À mes yeux, il s'agit d'une question de fond. Or, nous savons que deux stratégies sont possibles. En effet, nous pouvons agir soit sur la formation, soit sur la recherche. Un nécessaire couplage entre formation et recherche doit être mis en place dans le contexte de concurrence dans lequel vivent les universités.

**Thierry MALAN, Inspecteur général, IGAENR**

Je m'adresse à Richard Descoings : avez-vous des interrogations spécifiques relatives à la multiplicité des instances d'évaluation françaises et européennes ? Je souhaiterais connaître également le point de vue d'Éric Froment sur la rationalité des travaux menés par les quatre agences européennes chargées de préparer la Conférence de Bergen. Estimez-vous par ailleurs que certaines évaluations sont abusives ?

**Richard DESCOINGS**

Je pense que les enseignants-chercheurs sont totalement sous-évalués, alors qu'ils constituent pourtant une clé pour assurer la qualité future de nos différentes universités. Je pense même que les enseignants-chercheurs ne sont pas véritablement associés au processus d'évaluation. À titre personnel, je préconise que les commissions d'évaluation assistent aux cours magistraux, lisent les ouvrages de recherche... Ces évaluateurs ne peuvent que venir de l'extérieur. En effet, ils ne doivent pas appartenir aux mêmes réseaux que les enseignants qui seront évalués. C'est pourquoi nous réfléchissons d'ores et déjà à la mise en place d'une telle logique. Je crois également que le management des personnels, quels qu'ils soient, pourrait accomplir des progrès spectaculaires. Force est de constater que le management n'est pas suffisamment évalué dans nos universités. Enfin, je pense que l'évaluation conduite sur les comptes et les budgets est abusive.

**Malcolm COOK**

En Grande-Bretagne, nous sommes évalués tous les six ans sur la qualité de la recherche. Chaque chercheur est ainsi "jugé" sur la qualité de ses travaux (publications, bourses obtenues...). Le financement de la discipline de recherche dépend directement de l'évaluation faite à ce niveau. Je reconnais que le système en la matière est stressant, mais il représente le seul moyen permettant de déterminer l'exacte qualité de la recherche de notre université.

**Jérôme MOURROUX, Président du syndicat étudiant PDE**

Les associations d'étudiants considèrent que les étudiants ne sont pas des consommateurs. En outre, je pense que les étudiants mériteraient d'être beaucoup plus impliqués dans la définition des objectifs de l'évaluation. Par ailleurs, ils devraient être tenus informés des conséquences de celle-ci, d'autant plus que certaines universités (Strasbourg I, par exemple) présentent d'excellents résultats en la matière.

**Éric FROMENT**

Au niveau européen, il est préconisé de donner la priorité aux agences nationales, qui ont la charge de la définition de l'harmonisation des procédures. L'EUA estime qu'il est nécessaire de responsabiliser les établissements, tout en constituant, à un niveau européen, une superstructure qui devrait permettre aux universités de mieux connaître le système européen. Je tiens à rappeler que l'EUA, qui regroupe 630 membres, tient à ce que les établissements, leurs places et leurs prérogatives, soient clairement respectés.

**Christian FORESTIER**

À l'issue de ce débat, je reviens sur l'intervention d'Éric Froment nous rappelant que les politiques, qu'ils soient nationaux ou européens, font preuve d'un réel silence sur la question de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce silence est coupable. Il conduit les établissements d'enseignement supérieur à définir seuls la politique, ce qui n'est pas sain pour la démocratie, mais la nature a horreur du vide et il est bien que la communauté universitaire puisse se prendre en main. Quant à la parole de l'État, on va passer le témoin à Jean-Marc Monteil sans toutefois lui dire que l'État, c'est lui... Les risques seraient trop grands.

# Synthèse des travaux du colloque

Gilles BERTRAND

président du Comité national d'évaluation

Les objectifs du colloque étaient clairement d'engager le débat autour du processus de Bologne pour ce qui concerne le volet évaluation et assurance de la qualité. De ce point de vue, le communiqué de la Conférence ministérielle de Berlin en 2003 pose des jalons explicites pour des applications très concrètes. Le colloque était également une bonne opportunité d'en discuter la mise en œuvre.

Il n'était pas expressément prévu de s'engager sur le thème de la recherche, d'une part parce qu'il n'était pas explicite dans le Communiqué de Berlin et qu'il est largement traité par ailleurs actuellement. Bien entendu, il ne s'agissait pas d'une exclusion à un moment où les deux espaces de l'enseignement supérieur et de la recherche ont à se rapprocher.

Le colloque a fait clairement ressortir entre les participants et communicants tant français qu'étrangers des zones fortes d'accord sur les finalités de l'évaluation. Il a bien mis en évidence les problèmes que suscitent la mise en application et les méthodes, ici et ailleurs.

Enfin, il convient de placer les discussions et leurs conclusions dans le champ des contraintes que crée nécessairement le parcours obligé depuis le Communiqué de Berlin jusqu'à la prochaine échéance prévue pour la conférence à Bergen, en mai 2005. Moins de dix mois nous séparent du terme. Il est temps de se donner les moyens d'y contribuer. C'est aussi un des buts du colloque de suggérer des pistes de proposition.

## I - Un cadrage stabilisé

### 1 - Quelle évaluation ?

- a) Un accord semble ressortir du colloque. C'est celui de la nécessité et de l'utilité de l'évaluation. Mais pas n'importe laquelle, ni n'importe comment.

Est privilégiée clairement l'évaluation institutionnelle dans le sens où elle apporte des opportunités de progrès aux établissements et où elle est une occasion de clarifier leur "réputation" ou leur "identité". Tous les témoignages recueillis (France et étranger) attestent de l'effet bénéfique de l'évaluation sur les stratégies des établissements. L'approche de la qualité et de sa promotion est un défi pour les universités, car c'est d'abord à elles que s'adresse le communiqué pour la mise en place de la démarche, l'analyse et les leviers de changements. La culture de la qualité représente pour elles un effort continu et extensif pour améliorer leur capacité de changement : plans stratégiques, tableaux de bord, bonnes pratiques. L'assurance de la qualité sert plutôt à rassurer qu'à assurer. Elle devient primordiale dans un contexte où attirer des étudiants, non seulement de sa région, mais du monde entier, devient un enjeu fort attisant la concurrence entre les établissements.

Ont été confirmées des convergences sur les actions suivantes :

Ont été confirmées des convergences sur les actions suivantes :

- la priorité de l'auto-évaluation, gage de l'autonomie, de la responsabilité et de la diversité des établissements ;
- l'évaluation externe, indispensable elle aussi, doit être conduite par rapport aux missions de l'Université. Elle doit être garantie par l'indépendance des évaluateurs et des organismes (agences) qui la conduisent, et le suivi des résultats et des recommandations. Un rapport doit être rendu public.

- b) L'accréditation (habilitation, certification...) semble devoir plutôt s'appliquer aux programmes (filières, cursus, laboratoires, ...). Elle définit une autorisation de pratiquer fondée sur la satisfaction d'un niveau minimum prédéterminé qui peut quelquefois être très sélectif. Elle doit permettre de protéger l'étudiant et les partenaires. Elle doit prendre une dimension internationale.

- c) L'idée de classement n'a pas recueilli beaucoup de suffrages. Elle ne semble compatible ni avec la diversité recommandée des établissements, ni rendre compte de la multiplicité des indicateurs et critères de références nécessaires à l'évaluation.

Cependant, l'idée d'établir des comparaisons, des performances ou même des classements, à partir d'une approche univoque n'est pas rejetée. L'intérêt de "points de références", de procédures explicites ou de critères "génériques", idéalement européens, standardisés, est admis, permettant ainsi aux établissements de relativiser leurs pratiques et leurs résultats. C'est le benchmarking.

## 2 - La complexité en Europe. Un mal ou un bien ?

Les systèmes mis en place dans les pays européens semblent souvent complexes et liés aux pays. Quelques exemples permettent de s'en persuader :

- a) Ainsi, en Allemagne, on trouvera des agences de Länder, de disciplines, de consortium d'universités ou des initiatives privées. L'agence fédérale (Conseil national d'accréditation) contribue à l'accréditation des agences et la coordination des procédures. L'essentiel est consacré à l'accréditation des programmes. C'est un processus payant qui, jusqu'ici, a concerné 500 des 11 000 filières accréditables.

- b) En Grande-Bretagne, les universités doivent se soumettre à une évaluation externe. Les méthodes sont différentes pour l'Angleterre, l'Écosse et l'Irlande du Nord. La périodicité est de 6 ans en Angleterre. Le rapport d'évaluation établit une note de confiance et des recommandations ; l'auto-évaluation est essentielle dans le dispositif.

Il y a différentes agences qui sont spécialisées sur des champs spécifiques d'évaluation (établissements, programmes, recherche). La pratique du classement des universités a été abandonnée.

- c) En Italie, chaque université doit mettre en place un comité d'évaluation propre, qui choisit la méthode d'évaluation interne et externe. Un rapport annuel doit être envoyé au Ministère.

Un comité national d'évaluation a été mis en place en 1999 pour gérer le processus national : étude des méthodes et pratiques, bilan annuel de l'évaluation en relation avec les comités universitaires.

- d) En la matière, la France ne fait pas exception, par la diversité de ses structures d'évaluation et de contrôle (structures du Ministère, des établissements de recherche, inspections, Commission du titre d'ingénieur pour l'accréditation des formations d'ingénieur, comités d'évaluation, dont le CNE). Cependant, le CNE est la seule institution à jouir du statut d'autorité administrative indépendante et à rechercher une méthode et des procédures allant dans le sens des recommandations européennes. L'évaluation par le CNE est dite "évaluation institutionnelle". Une nouvelle méthode a été mise en œuvre en 2003, avec le *Livre des références*, visant à donner un corps à l'auto-évaluation. Dans le principe, l'évaluation doit se faire tous les quatre ans, mais ce rythme n'a pu être tenu. Le CNE est la seule institution à publier des rapports publics détaillés, assortis de recommandations. Depuis 2003, des opérations de suivi sont mises en œuvre.

Il apparaît donc que la diversité des instances est de règle dans les grands pays européens. Partout, sauf en France, elles évaluent les institutions et les programmes. Il semble que cette diversité soit plus une opportunité qu'une contrainte, pour autant que les objectifs et les rythmes soient compatibles. La solution unique standard ne pourrait être appliquée, mais le développement d'une culture européenne apporterait de l'harmonie et de la convergence.

## 3 - La jeunesse de l'évaluation

Si l'on croit ici que les méthodes d'évaluation des universités sont robustes à l'étranger, tous les propos amènent l'idée que l'évaluation est partout adolescente et en évolution.

C'est vrai dans ses fondements et méthodes, c'est vrai pour la mise en place récente de systèmes nationaux d'évaluation, c'est vrai à l'échelle de l'Europe des standards de qualité, de l'évaluation des agences. Chacune des situations nationales doit être prise en compte et comprise, et les agences ont une diversité de métier. Cependant, la convergence des dispositifs reste un enjeu majeur.

Dans ce contexte, la situation de structures transnationales est difficile, par exemple l'Université franco-allemande, située au confluent de pratiques nationales divergentes d'évaluation, de financement croisés. Faut-il ici une évaluation binationale, base d'une pratique de plus grande ampleur amenant une logique coopérative aussi dans l'évaluation ?

## II - Des difficultés à surmonter

Des difficultés sont bien ressorties des interventions et les évolutions nécessaires pour y remédier peuvent être amorcées.

### 1 - La surcharge de l'évaluation

Elle est beaucoup évoquée en France, beaucoup moins aujourd'hui dans les autres pays. C'est sans doute parce que, dans ces pays, les universités ont su intégrer à leur démarche d'établissement des séquences régulières d'évaluation, un programme pluriannuel en interne, et développer ainsi la culture de l'évaluation : une double réussite, technique et politique. Pourquoi ceci ne serait-il pas possible en France ? L'observation des difficultés de la mise en œuvre de l'évaluation des enseignements ne rend cependant pas très optimiste sur l'intérêt de la communauté universitaire. Il faudra cependant y parvenir.

### 2 - Le rythme de l'évaluation

Il est très variable : il est de 6 ans en Angleterre, un rapport annuel est produit en Italie. Le rythme contractuel (4 ans) ou des mandats présidentiels (5 ans) serait particulièrement adéquat en France, mais pour beaucoup le rythme de 4 ans apparaît court pour l'évaluation externe et beaucoup s'interrogent sur la nécessité d'un tel rythme. Quels résultats tangibles se mesurent sur une telle période : évolutions structurelles, pédagogiques, relations internationales... ? Cependant, l'idée de lier l'évaluation à la contractualisation reste un objectif fort, mais selon quelles séquences ?

### 3 - La clarté des recommandations et leur suivi

C'est le cas en Angleterre où la confiance est notée "entière", "limitée" et "aucune", et les recommandations désignées par "essentielle", "importante", "souhaitable". En Allemagne, l'accréditation est décidée "sans obligation", "avec certaines obligations" ou refusée. L'Italie a également mis en place des mesures coercitives à défaut de pratique d'évaluation.

En France, le positionnement choisi par le CNE pour effectuer ses évaluations, quelque peu en amont des procédures contractuelles, permet une prise en compte des résultats de l'évaluation dans la ligne finale du contrat, mais est-ce vraiment le cas ? Ainsi, le CNE recourt maintenant à des opérations de suivis ciblés (5 universités, 1 site) pour vérifier les réalisations dans la mouvance des recommandations.

### 4 - L'évaluation des programmes

- a) Si les évaluations institutionnelles sont, en France comme dans beaucoup de pays européens, en voie de stabilisation, il n'en est pas de même de l'évaluation des programmes pouvant mener à une accréditation, aussi bien pour les programmes de recherche que de formation. En France notamment, ces procédures, essentiellement mises en œuvre par le Ministère ou les établissements de recherche, font l'objet de multiples questions : critères, indépendance, périodicité, publicité des noms des experts et résultats, .... Se pose également la question de la cohérence de ces évaluations avec celles de l'établissement pris globalement et de leur insertion dans une problématique générale.
- b) Il y a lieu aussi de trouver une cohérence dans les objectifs des deux types de labellisation (laboratoires et programmes de recherche, filières et enseignement, programmes). Les unes, notamment celles de programmes de recherche par exemple dans le 6<sup>e</sup> PCRD, cherchent à dégager l'excellence et donc ne font ressortir favorablement qu'une minorité de projets. Les autres, plus spécialement liées à l'enseignement supérieur, cherchent plutôt à mettre en avant des critères minimums d'accréditation et donc soutiennent un maximum de dossiers. Il est impossible de concevoir que l'Espace européen de la recherche et celui de l'enseignement supérieur, qui concernent souvent les mêmes établissements et ont les mêmes objectifs de cohérence de lisibilité et d'efficacité, puissent être aussi disjoints.

## 5 - La participation et le rôle des étudiants

Elle est explicitement introduite dans le Communiqué de Berlin et mise en œuvre dans plusieurs pays européens à des degrés divers. La France n'apparaît pas comme figure de proue dans cette démarche. Leur participation aux évaluations internes, notamment l'évaluation des enseignements, est très marginale et leur rôle est quasi-inexistant dans les structures d'évaluation externe. Le CNE a fait appel à quelques "jeunes anciens" étudiants dans ses équipes d'experts, cela répond partiellement à la demande du Communiqué de Berlin et des organisations étudiantes mais ne résout pas la question de la généralisation du processus.

## 6 - La qualité des données

Est ressortie assez fortement la nécessité d'améliorer encore les bases de données et les indicateurs quantitatifs constituant les différents tableaux de bord aux échelles de l'établissement, des ministères et des instances internationales. Ceci n'est pas totalement le cas aujourd'hui ; les établissements sont en général dépourvus de tableaux de bord, les acteurs nationaux n'ont pu concrétiser l'idée d'une base commune et partagée de données. À l'échelle européenne, les discussions en cours n'ont pas encore abouti. En fait, il sera nécessaire que les méthodes d'intégration des données aux différentes échelles soient compatibles, permettent de comparer, sans ambiguïté, transversalement entre pays, régions et établissements.

Le besoin est nettement explicité, mais la réponse n'est pas encore pertinente.

## 7 - Diversité des demandes... unicité de la réponse ?

- a) On l'aura remarqué, les besoins et demandes d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche sont nombreux et multiformes. Les demandes viennent des établissements et de leurs composantes, des régions et collectivités territoriales, des usagers et partenaires, des institutions nationales, du Parlement, .... Peut-être toutes ces demandes ont-elles une intersection commune, mais les propositions énoncées ne sont pas toutes compatibles. Évaluations institutionnelles, de programmes de recherche ou de formation, de projets transnationaux, de services... ne sont pas des objets dont l'analyse se conduit avec les mêmes procédures, ni les mêmes experts.
- b) L'évaluation des politiques publiques de l'enseignement supérieur et de leur impact fait partie explicitement des missions du CNE, mais elle fait l'objet également de commandes ministérielles auprès d'autres instances (par exemple auprès du Conseil national de l'évaluation rattaché au Commissariat général au Plan<sup>16</sup>). Comment articuler au mieux le travail des différentes instances concernées en vue d'une efficacité optimale ?
- c) En outre, l'évaluation n'exclura pas le contrôle, notamment en France, par la Cour des comptes et l'Inspection générale (IGAENR). Il est donc évident que la réponse n'est pas dans l'unicité de la structure d'évaluation - la grande Agence nationale (ou européenne ?) de l'évaluation. Ce n'est pas le prototype recommandé dans les approches internationales, ni celui qui devrait conduire à l'efficacité optimale compte tenu des compétences diverses requises dans chaque type d'évaluation. L'évaluation ne peut être un monopole.
- d) Il convient d'explicitier mieux les demandes d'évaluation, les procédures à mettre en œuvre et les rythmes, de spécifier ce qui relèvera de l'évaluation interne et de l'évaluation externe, de l'évaluation, de l'accréditation ou de l'assurance qualité, phases solidaires mais différentes. L'analyse des coûts ne sera pas inutile. Devrait se déduire le type d'organisation, sans doute plus simple et plus performant, adéquat susceptible de conduire les protocoles. Mais l'ouverture européenne ne pourra interdire de recourir à des institutions étrangères, ou privées, auxquelles les établissements pourront sans inconvénient faire appel. Les rôles des conférences universitaires nationales et de l'EUA seront cruciaux dans cette réflexion.

<sup>16</sup> Cf. Le rapport sur la politique contractuelle publié en 2003.

### III - De Berlin à Bergen

Le Communiqué de Berlin est explicite sur le compte rendu qui devra être fait dans la prochaine conférence interministérielle de Bergen en mai 2005 des recommandations et dispositions approuvées. À moins d'un an de ce rendez-vous, quel état des lieux peut-il être fait et quelles nouvelles étapes peuvent-elles être fixées pour Bergen ?

Certaines obligations relèvent clairement d'acteurs identifiés à l'échelle de l'Europe : ENQA, EUA, EURASHE, ESIB (les 4E), et de leurs réponses individuelles et/ou partagées.

D'autres, au contraire, sont posées aux institutions nationales, aux ministères des pays - puisque le Communiqué de Berlin a été signé par des ministres - et aux établissements d'enseignement supérieur.

Ainsi, dans les mois à venir, différentes actions sont à entreprendre prestement.

#### 1 - La culture de la qualité (et de l'évaluation) dans les établissements

Il a été fortement rappelé que la première responsabilité pour la mise en œuvre de l'assurance qualité et de l'évaluation dans l'enseignement supérieur se trouve dans chacun des établissements et que leurs pratiques sont la base d'une réelle crédibilité du système académique de chaque pays.

En instituant avec la CPU et l'IGAENR le *Livre des références*, le CNE a cherché à fournir aux établissements un outil ouvert pour faciliter et promouvoir leur démarche d'auto-évaluation et préparer aux évaluations externes.

Il s'agit, après une première "vague" d'usage en 2004, d'en dresser un bilan, mais sans doute aussi de décrire toutes les démarches mises en œuvre dans les établissements pour l'assurance qualité de leurs services, l'enseignement et la recherche. Quelles informations serons-nous capables de synthétiser sur nos pratiques et leurs évolutions pour en faire une communication ?

#### 2 - Les pratiques nationales sous le regard de Bergen

Le Communiqué de Berlin, rappelons-le, recommande aux systèmes nationaux d'assurance qualité un certain nombre d'orientations :

- la définition des responsabilités des institutions impliquées dans l'évaluation ;
- la démarche d'évaluation des programmes et des institutions incluant l'auto-évaluation, l'évaluation externe, la participation des étudiants et la publication des résultats ;
- un système d'accréditation, de certification ou de toute procédure comparable dont les instances devront faire l'objet d'une évaluation externe.

Aucun de ces points n'a fait réellement l'objet de concertation, de réflexion pour des propositions en phase avec les recommandations fortes rappelées ci-dessous. L'actualité a surtout focalisé sur les problèmes de la recherche, avec notamment une insistance sur l'évaluation des laboratoires, des chercheurs et enseignants-chercheurs et des programmes de recherche, et la nécessité de sa réforme. La Conférence des présidents d'université, dans sa motion de mai 2004, introduit ainsi l'idée de l'évaluation de la politique de recherche des établissements.

Tout ceci occulte les objectifs assignés par le Communiqué de Berlin, tout autant pressants et nécessaires.

Les échos venant des établissements, que le colloque a entendus, portent surtout sur la charge qu'ils subissent, étant sollicités par de multiples instances et services, sans une mise en cohérence, et leurs insatisfactions quant aux méthodes d'évaluation des formations et des équipes en vue du LMD par le Ministère (MST et directions). Il n'a jamais été question explicitement du CNE. Cette instance d'évaluation, autorité indépendante, cherche cependant à se mettre au diapason des engagements européens de la France.

Sans doute, le semestre prochain devrait permettre une concertation entre les organes représentatifs des établissements (CPU, CDEFI...), les institutions évaluatrices, notamment le CNE, et le Ministère en vue de définir les orientations majeures pour le processus d'évaluation, d'assurance qualité et d'accréditation-certification de l'ensemble de l'enseignement supérieur, y compris le volet Recherche. La mise en place générale du LMD en France, plus rapidement que prévu, offre sans doute l'opportunité d'y lier une démarche d'évaluation concertée.

### 3 - La dimension européenne

Même si la plupart des évaluations et accréditations sont menées dans un contexte national ou régional, il faut pousser à ce que ces exercices locaux deviennent de plus en plus comparables et "européens". Ceci passe par un jeu de standards, principes et références accepté au niveau européen et aussi par le développement d'évaluation et d'accréditation transnationales, comme cela s'avère nécessaire dans certains domaines (diplômes joints, ingénieurs, médecine...).

Il faut ici rappeler le double mandat donné à l'ENQA, d'une part, de développer les méthodes communes pour l'assurance qualité, une série de standards de référence et les bonnes pratiques et, d'autre part, de mettre en place le système de reconnaissance mutuelle et de qualification des agences.

Chacune de nos institutions est présente dans les organes européens cités : par le CNE dans ENQA, par la CPU dans EUA, par les syndicats étudiants dans ESIB. Valorisons notre présence par une contribution effective aux actions et propositions de ces organisations européennes et nouons des relations constructives avec nos partenaires. Donnons leur réciproquement un écho dans nos travaux à l'échelle nationale.

Mais gardons ici en mémoire que ce n'est pas aux réseaux qu'incombe la responsabilité de la qualité qui doit s'exercer au sein des systèmes nationaux. Ainsi, chacune des situations nationales doit être prise en compte et comprise. En outre, les agences ne font pas toute le même métier, ceci amène aussi des difficultés de compréhension. ENQA prend en compte dans ces travaux cette diversité européenne, par ailleurs enrichissante, et se met en ordre pour répondre à la recommandation de la Conférence de Berlin.

Persuadons-nous bien que la qualité de nos établissements, leurs performances dans toutes leurs composantes n'ont pas qu'une valeur intrinsèque. Elles visent l'objectif de faire de l'Europe en 2010 "l'économie la plus compétitive et dynamique fondée sur la connaissance avec plus d'emplois qualifiés et une meilleure cohésion sociale" (stratégie de Lisbonne). Les universités doivent jouer un rôle majeur dans "cette Europe de la connaissance". Cette ouverture impose que le débat ne soit donc pas confisqué par le monde académique, mais resitué avec les acteurs adéquats à l'échelle de la société. La discussion sur le fait de savoir qui doit prendre l'initiative du débat sur l'évaluation et la qualité entre les agences et les établissements ne prend de la hauteur que sous ce large regard.

Concernant les priorités définies pour passer de Berlin à Bergen, le monde académique doit apporter une contribution majeure tant dans l'assurance de la qualité que dans l'organisation du système en deux cycles et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. Explicitement d'ailleurs, et pour la première fois, le niveau doctoral, bonne synthèse des deux espaces, est inscrit dans le Communiqué de Berlin et donc participe au dispositif de Bologne (transparence, crédits, assurance qualité, reconnaissance).

Aussi, en conclusion, le risque d'une déconnexion de la recherche et des universités s'éloigne et le système de convergence s'applique bien à l'ensemble universitaire pris dans la globalité de ses métiers, y compris maintenant l'évaluation et l'assurance de la qualité.

Ainsi donc, si nous le voulons, nous pouvons disposer des outils et des institutions pour assurer la progression, la promotion et l'ouverture de nos établissements d'enseignement supérieur en France et dans toute l'Europe.

Je souhaite vous remercier de l'avoir bien mis en évidence dans ce colloque par vos contributions et vos discussions et vous souhaite, au moment de notre dispersion, toute l'énergie nécessaire pour sa mise en œuvre. Avec votre concours, le CNE y prendra toute sa part.

# Intervention de Jean-Marc Monteil

## directeur de l'Enseignement supérieur

Ce colloque a pour titre "*de Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation*". Rappeler l'émergence de nouveaux enjeux pour l'évaluation, c'est aussi rappeler les défis qui se présentent au monde académique dans son ensemble.

D'abord, celui d'une recherche performante nourrie à la fois par l'émulation internationale qui lui est nécessairement attachée et par une coopération permanente sans laquelle la confrontation scientifique perdrait sa richesse pour se réduire à l'équilibre de rapports de force entre équipes, établissements et nations.

Ensuite, celui de répondre à un besoin social de connaissance, qui, s'il n'était pas satisfait par le monde académique et ses principaux acteurs, pourrait puiser sa satisfaction aux confins de certaines fictions médiatiques. Or, la recherche, pour rencontrer en un point variable l'intérêt des femmes et des hommes de nos pays, réclame qu'en soient culturellement partagés, sous des formes d'expressions diverses, les pratiques et les produits, les incertitudes et les convergences.

Enfin, celui de permettre aux générations nouvelles d'inventer le monde dans lequel elles vont entrer. La responsabilité des universités trouve ici sa pleine expression dans l'excellence de l'enseignement qu'elles ont la charge de dispenser.

C'est pourquoi l'exigence d'assurer la qualité d'un tel ensemble est aussi une urgence qui installe l'évaluation au cœur de l'action universitaire.

### Repenser l'évaluation ?

Il serait trop long d'engager ici un développement approfondi sur l'évaluation. Tout au plus peut-on rappeler que les propos précédents laissent entendre l'existence d'un périmètre d'évaluation dans lequel trouvent naturellement leur place : l'enseignement et la diffusion de la culture scientifique, les diplômes et leur contenu, la recherche individuelle et collective, la stratégie des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Si chacun de ces niveaux est susceptible de renvoyer à des dispositifs spécifiques, il demeure cependant que chacun d'entre eux doit être considéré comme d'égale dignité, de même que les pratiques et les produits qui en sont les fruits.

C'est à cette condition, et à cette condition seulement, que l'évaluation de leur qualité prendra toute sa signification. Mais cette évaluation doit reposer d'abord sur les établissements eux-mêmes et s'exprimer dans la durée. C'est la raison pour laquelle chaque établissement doit se doter de ses propres dispositifs d'évaluation interne. Aussi s'agit-il en priorité de favoriser l'émergence d'une telle culture.

C'est alors seulement que la responsabilité des établissements s'exprimera pleinement et que l'évaluation externe offrira toute sa valeur. Cette dernière s'inscrira en effet dans un suivi visant à contrôler à intervalles réguliers la pertinence des objectifs de la politique scientifique et de formation des établissements et s'attachera, dans des intervalles plus longs, à une évaluation stratégique approfondie.

Sur de telles bases, on peut raisonnablement envisager que les établissements et les décideurs tiennent véritablement compte de cette évaluation pour définir ou redéfinir, soutenir ou non les orientations scientifiques et de formation supérieure.

Le dispositif externe adéquat pour installer et promouvoir cette culture du projet et de la performance doit évidemment être un organisme indépendant comme l'est aujourd'hui le CNÉ.

Aussi, au-delà du chemin qui conduit de Berlin à Bergen, devons-nous, ensemble, nous attacher à promouvoir un nouvel enjeu pour l'évaluation : celui d'accroître la responsabilité de nos établissements dans la mesure de la qualité de leur contribution au développement de la connaissance et de sa diffusion.