



IMPACT DE L'EVALUATION SUR LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE SUPERIEUR: QUALITE D'ACCOMPAGNEMENT ET DEMARCHE PARTICIPATIVE

Nada Moghaizel-Nasr

Doyen honoraire Faculté des sciences de l'éducation
Chargée de mission auprès du recteur pour la pédagogie universitaire
Université Saint Joseph de Beyrouth

Colloque ADMEE
Janvier 2015
Liège

I. Contexte et Problématique

La réflexion que je propose de partager avec vous part d'un constat: l'évaluation, pierre angulaire de la qualité, coûteuse en temps, argent et énergie, ne mène pas nécessairement, ne mène pas toujours à des améliorations significatives dans l'enseignement supérieur.

Cette réflexion émane d'expériences menées sur le terrain, à partir de places différentes :

- * pilotage de l'autoévaluation d'une faculté, en tant que doyenne, à la demande d'une agence d'évaluation dans l'enseignement supérieur ;
- * évaluation de deux universités européennes en tant qu'expert pour cette agence ;
- * participation à l'évaluation de la gouvernance de mon université pour un organisme international ;
- * participation au projet de fondation d'une agence d'évaluation universitaire dans mon pays ;
- * pilotage d'un chantier pédagogique, dans mon université, en tant que chargée de mission auprès du recteur ;
- * accompagnement d'institutions pour l'accréditation.

Une question s'est imposée et m'a accompagnée au fil de ce parcours : **Comment faire pour que l'évaluation serve en vérité la qualité de la formation?**

En d'autres termes : **à quelles conditions l'évaluation peut-elle amener une institution à fonctionner comme communauté apprenante et les individus en praticiens réflexifs**, c'est-à-dire en questionnement, en évaluation et évolution continues ?

Comment faire pour que personnes et institutions ne jouent pas à se questionner, mais se questionnent vraiment ? Pour que l'évaluation ne soit pas seulement une étape ponctuelle, mais une posture permanente, une attitude, une habitude ?

Comment faire pour que le désir et l'énergie d'améliorer les choses émergent et s'accordent ? Pour que ce questionnement et ses résultats soient investis dans l'amélioration continue ?

Quelles conditions instaurer d'emblée, structurellement et dans la durée, pour que l'évaluation s'inscrive dans une culture de la qualité au sein de l'institution et la développe ?

Deux poètes m'ont accompagnée dans cette réflexion. Rilke, avec cette phrase terrible : « *Ce n'était pas le printemps, mais une exposition de printemps* » et Prévert : « *Il dit oui avec la tête, mais il dit non avec le cœur* ». Saint John Perse non plus n'était pas absent : « *C'est de l'homme qu'il s'agit, mais de l'homme lui-même quand donc sera-t-il question ?* »

Comment faire pour ne pas oublier ce dont *il est question*, en l'occurrence : améliorer les choses, pour que ce soit en réalité le *printemps* et que les personnes ne disent pas *oui* qu'avec leur tête ?

Ce n'est pas affaire de grilles ou de magnifiques documents à produire, mais de désir, d'énergie et d'engagement à susciter. Comment arriver à cela ?

On l'aura compris, c'est l'**approche formative de l'évaluation institutionnelle** qui nous intéresse, ce processus apprenant, mais également la **posture d'autoévaluation que déclenche une formation**.

Dans cette culture réflexive, l'évaluation devient formative et la formation devient évaluative aussi.

Parmi les leviers qui assurent ce fonctionnement au cœur d'une culture de la qualité, j'en évoquerai deux: le **démarche participative** et un **certain type d'accompagnement**.

II. Leviers pour une évaluation assurant un impact sur la qualité

1- Pourquoi le besoin de leviers ?

Le besoin de leviers parce s'évaluer c'est prendre des risques, car s'évaluer **suppose d'apprendre quelque chose sur soi et de changer**. Il s'agit de passer, selon J. Lanarès, de l'« incompétence ignorée » vers l'« incompétence reconnue », qui suscite le besoin d'apprendre et de changer. Ceci n'est ni évident, ni anodin.

- **S'évaluer déstabilise**. Implique même parfois un changement de culture.

S'évaluer en vrai, peut questionner notre identité même, ce que nous sommes, ce que nous pensons, ce que nous faisons depuis longtemps. Questionne des pratiques et des représentations fondatrices et même identitaires, ancrées et encore dominantes dans l'enseignement supérieur:

* représentation de l'enseignant comme appartenant essentiellement à un champ disciplinaire et « maître » qui transmet un savoir dans une liberté absolue

* représentation du savoir comme quantité de connaissances à transmettre ;

* représentation de l'acte d'enseigner comme quelqu'un qui « parle » à un autre qui « écoute » et donc apprend ;

* représentation de l'évaluation des programmes et pratiques d'enseignement comme contrôle et menace pour la « liberté académique », perçue comme fonctionnement en électron libre.

L'évaluation suppose donc de prendre un risque et pas des moindres, celui d'être **déstabilisé dans ce qui nous définit**.

C'est ce que nous avons compris en accompagnant le chantier pédagogique dans notre université : amener les institutions à expliciter les compétences attendues de leurs diplômes, à évaluer la cohérence de leurs programmes et de chacune de leurs unités d'enseignement avec les compétences attendues, à interroger leurs méthodes d'enseignement, d'accompagnement et d'évaluation des acquis des étudiants.

- S'évaluer suppose d'accepter l'**incertitude, donc l'inconfort** de sortir de sa zone de sécurité vers des questions sans réponses pour le moment, comme le sont souvent les vraies questions.

- S'évaluer suppose d'accepter la **frustration** face à des changements nécessaires ou des pratiques nouvelles pour lesquelles on n'est pas encore outillé.

- Si s'évaluer et apprendre sont si fortement articulés, pour apprendre il faut accepter de **prendre en soi**, et on ne prend en soi que ce qui a du sens pour nous. Prendre en soi les recommandations qui émergent d'une évaluation n'est pas automatique. C'est pour cette raison que nous avons tenu à ne pas inscrire le processus déclenché dans notre université, comme une obligation institutionnelle au cours des deux premières années. Il fallait que les personnes concernées s'en approprient le sens et que la motivation extrinsèque ne le défigure pas.

- S'évaluer suppose d'avoir le **désir et l'énergie** d'entreprendre, d'être en projet. « *Si j'avais une prière à formuler, ce serait moins « donner moi la force » que « donner moi le désir »* dit François Jacob¹(1987) dans son très beau livre *La statue intérieure*.

¹ F. Jacob (1987), *La statue intérieure*, Odile Jacob, France.

Jean Tirole, prix Nobel d'économie, considère, dans un entretien, que: « *les gens n'adoptent pas toujours un comportement optimal. Ils le savent mais ne trouvent pas la volonté de se corriger. Comme les fumeurs* ». Comment accorder désir, volonté, énergie et engagement ?

- Si s'évaluer suppose accepter d'apprendre, apprendre se fait **avec les autres**, en confrontant notre intelligence à la leur et en se nourrissant, en se laissant traverser par leurs points de vue, à l'origine du mot « dialoguer ». Le fonctionnement en réseau dans ce chantier académique dans mon université s'est avéré pertinent. Sans structure lourde ni centralisée. Il a permis l'apprentissage par les pairs et a donné naissance à des personnes ressource dans chacune des facultés.

L'évaluation perturbe un système et des assises en place. Elle induit des pratiques nouvelles et des changements dans les façons d'être, de voir et de faire.

Les institutions sont animées par des humains. Ceux-ci ont des cerveaux, constitués de structures. La plus archaïque, dénommée cerveau reptilien, car nous la partageons avec les reptiles, est une sorte de filtre, de porte d'entrée et de sortie des informations. Ce cerveau-là n'aime pas le changement. Il se complait dans la routine. **S'il n'est pas pris en compte, il peut, silencieusement ou avec fracas, paralyser le processus d'évaluation et de changement qui va avec. Sa résistance prend des formes variées** : déni, justification, rejet sur un bouc émissaire, et violence parfois. Il est donc nécessaire de rassurer, valoriser, motiver, donner du sens, potentialiser, faire participer.

S'évaluer, apprendre, changer, ne se conjuguent pas à l'impératif. Si peu de verbes le sont. Pas seulement les verbes « rêver » ou « aimer » que cite Daniel Pennac² (1995). L'impératif est contreproductif parfois.

Pour mettre en place ce système « apprenant », dont l'évaluation est centrale, deux leviers s'imposent.

2- Quels leviers ?

Deux leviers nous semblent incontournables pour développer dans nos universités un fonctionnement de **communauté apprenante**, portée par des **praticiens réflexifs** : une **démarche participative** et une **qualité d'accompagnement**. Ces leviers s'imbriquent et s'articulent fortement.

a- Démarche participative :

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter la **valeur ajoutée des structures participatives** par rapport aux structures fortement centralisées. Nous avons été choqués qu'une institution obtienne une accréditation, suite à un processus d'évaluation interne et externe, sans que cela n'ait en rien modifié ses pratiques, sans même qu'une partie des responsables et des enseignants n'aient été vraiment informés des standards de l'accréditation.

Les études comparatives entre ces deux approches, dont celle menée à l'Université de Genève par Nicole Rege Colet³ (2001) confirme que la **manière d'organiser l'évaluation, participative ou pas, a un impact sur l'usage des résultats**⁴.

² D. Pennac (1995), *Comme un roman*, Gallimard, France.

³ N. Rege Colet (2001), *L'arroseur arrosé : évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement* . <http://www.unige.ch/formev/publications/evaluation-1.html> , 18 novembre 2014.

⁴ N. Rege Colet et N. Durand (2005), *Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève* <http://www.unige.ch/formev/publications/formation.html> , 18 novembre 2014.

Catherine Huneault et Mallauray Schaub (2013)⁵ décrivent cette expérience et en dégagent les paramètres suivants:

- Des **structures de pilotage et d'accompagnement** : qui rédigent les documents cadre, des objectifs formulés en termes de bonnes pratiques, accompagnent et soutiennent la démarche d'évaluation, puis assurent le suivi du plan d'action.
- La constitution de **comités d'auto-évaluation sur base volontaire**.
- La **représentativité** des divers acteurs.
- La contribution des responsables de programmes à la **définition des objectifs** de l'évaluation, selon les particularités et besoins du programme.
- La **flexibilité** dans l'usage du cadre et des outils, la possibilité de pondérer ou d'ajouter des critères et dimensions, d'adapter les indicateurs.
- Le **choix du moment** de l'évaluation, sachant que toutes les institutions doivent y passer sur une période déterminée.
- Un **feed-back** systématique auprès des parties prenantes.
- Une **collaboration qui perdure** au-delà de l'évaluation.
- La **rétroaction des personnes impliquées** en fin de démarche (questionnaires différenciés selon les groupes concernés).

Comme on le voit, cette **démarche responsabilisante** s'installe bien **en amont**. Elle ne se limite pas à réunir des personnes dans une commission et à diviser les tâches entre elles. Elle s'inscrit dans une « **posture de reconnaissance** » et **non de « contrôle** » envers les acteurs. Ces deux postures décrites par J.M. De Ketele (2011)⁶, sont porteuses de deux conceptions différentes du développement des personnes, des institutions et des sociétés et n'ont pas le même impact. La « posture de reconnaissance » :

- fait émerger une **vision commune, explicitée et partagée**, au cœur d'une culture de la qualité ;
- **prévient des dérives bureaucratiques** souvent déguisées ;
- garantit la **portée formative de l'évaluation**.

Pour peu qu'un accompagnement leur soit assuré, ces acteurs reconnus et respectés, peuvent s'engager dans une évaluation utile.

C'est sur la qualité de cet accompagnement, deuxième levier, que je m'attarderai.

b- Qualité d'accompagnement :

Savoir que l'on ne sera pas seul face à ce qu'il y aura à entreprendre permet de se lancer. Une qualité d'accompagnement est donc nécessaire à toutes les étapes du processus d'évaluation, depuis la constitution de comités jusqu'à l'évaluation du plan d'action, en passant par l'identification des critères, le recueil et l'analyse des données, la rédaction du rapport, des recommandations, du plan d'action, etc.

Les **principes à respecter** dans cet accompagnement sont multiples, je n'évoquerai que ceux que j'ai pu expérimenter.

- **Donner confiance aux institutions**, leur renvoyer une belle image d'elles-mêmes, est me semble-t-il, la première étape pour les amener à s'autoévaluer. S'évaluer suppose un

⁵ C. Huneault et M. Schaub (2013), *L'auto-évaluation de la qualité des programmes universitaires : vers une démarche collaborative et accompagnée*. ⁵ <http://www.unige.ch/formev/publications/evaluation-1/Huneault-ADMEE-2013.pdf>

⁶ J.M. De Ketele (2014). « L'évaluation des systèmes de formation ». In : A. Jorro (sous la direction de) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

retour sur soi. Pour se « retourner », encore faut-il avoir envie de regarder ce qui se présente à nos yeux. Pour cela, un **recueil et une valorisation de bonnes pratiques, ainsi qu'une identification** des points forts sont incontournables pour accepter de regarder ce qui fonctionne moins bien en vue de le réajuster. De là notre choix pour déclencher le grand chantier pédagogique dans mon université, de commencer par recueillir, partager et valoriser les bonnes pratiques : recueil à travers des entretiens personnalisés, ateliers d'échange, exposition itinérante, dépôt sur le site, attestations.

- Respecter les **principes de continuité et de rupture**, principes au cœur de la pédagogie de John Dewey⁷. Partir de ce qui fonctionne bien, mais aussi de ce que les personnes savent et font, mesurer ce que les personnes peuvent entendre ou faire à une étape donnée, identifier jusqu'où elles peuvent aller à cette étape.
Ce souci nous a habitée lors de toutes les activités menées ces deux années : Manuel de pédagogie universitaire, ateliers de travail ou de formation, séances d'évaluation, et autres. Partir de leur zone de sécurité pour que les personnes aient la force et le courage de la dépasser. Procéder par **petites déstabilisations successives, suivies de stabilisations**. Respecter ce que L. Vygotsky⁸ nomme la *zone proximale de développement*, récemment traduit plus justement par *zone de développement prochain*. De là l'importance de connaître le public concerné et la nécessité que les expertises externes soient bien préparées et accompagnées par des personnes connaissant le terrain. Il est vrai que pour *apprendre l'anglais à Jacques, il faut connaître l'anglais, bien sûr, mais il faut connaître Jacques aussi*.
- Procéder par **imprégnation**. Dans son beau discours de réception du prix Nobel de littérature, Patrick Modiano⁹ utilise une image qui convient ici, il parle d'imprégnation par un art qui ressemble à l'acupuncture. En parlant du romancier, il dit : « *Il est nécessaire que le romancier ne force jamais son lecteur - au sens où l'on dit d'un chanteur qu'il force sa voix - mais l'entraîne imperceptiblement et lui laisse une marge suffisante pour que le livre l'imprègne peu à peu, et cela par un art qui ressemble à l'acupuncture* ».
- Générer un **sentiment de contrôlabilité**, selon A Bandura¹⁰ (1986), à travers le repérage des **attributions internes**¹¹ et aussi à travers un feed-back en fin d'évaluation. Comment et pourquoi s'engager dans une évaluation qui impliquera des changements si on ne se reconnaît pas une marge de manœuvre sur la réalité, un pouvoir de la changer ? Le fatalisme fait que l'on se résigne et démissionne.
- Pour accepter de s'évaluer, il faut être rassuré sur sa capacité à changer. Un **étayage**, dont J. Bruner a identifié les fonctions¹², ainsi qu'un **outillage technique minimal** s'imposent. Savoir que si l'on ouvre la boîte de Pandore, on ne sera pas débordé, mais on saura comment faire et qu'on ne sera pas seul. Des guides et manuels concrets facilitent les choses. C'est ce que nous avons assuré dans notre Université pour accompagner les évaluations et les changements nécessaires.

⁷ John Dewey, 1902, *The Child and the curriculum*.

⁸ L.S. Vygotsky, 1997, *Pensée et langage*, La dispute.

⁹ Décembre 2014

¹⁰ A. Bandura, 1986, *Social foundation of thought and action*, Englewood Cliffs, New York.

¹¹ B. Weiner, 1985, « An attributional theory of achievement, motivation and emotion » *Psychology review*, Vol 92, Numéro 4.

¹² J. Bruner, 1983, *Savoir faire, Savoir dire*, PUF, France.

III. « Evaluateur-accompagnateur » : compétences et postures

L'accompagnement dans certains pays se fait par des personnes ayant essentiellement des **compétences techniques**, maîtrisant des outils.

Dans d'autres pays, comme ceux de ma région, il se fait par des **enseignants universitaires**, souvent loin de la culture constructiviste. Dans la culture universitaire dominante on parle plus qu'on n'écoute, on conseille, on oriente, on transmet ce que l'on sait plutôt que l'on ne fait advenir, on note, mesure et juge. Dans le supérieur on baigne dans une culture de l'implicite, et résiste à l'explicitation que l'on qualifie de « scolaire ». On comprend la liberté académique de façon restrictive.

Les leviers que nous avons évoqués nécessitent le contraire de cela. Ils nécessitent des compétences particulières pour lesquelles les personnes en charge ne sont pas nécessairement outillées. **Des compétences d'ordre technique**, bien sûr, mais aussi et surtout des **compétences d'ordre relationnel et stratégique**, car pour assurer l'accompagnement dont nous parlons, il faut pouvoir :

- **Aider à l'explicitation.** Etre un accoucheur. Posséder l'art de poser des questions pour que les autres se les posent. Ceci par une **écoute active**, des questions inductrices, des entretiens d'explicitation, de approches qui favorisent la métacognition, un canevas réflexif plutôt qu'un chapelet de questions. En accompagnant les équipes, j'ai dû apprendre cette humilité, moi qui aime répondre et vite.
- **Problématiser** les données, les diagnostiquer et les transformer en **questions partagées** par les acteurs. Cela exige de l'accompagnateur **une pensée stratégique et opérationnelle** à la fois, synthétique et analytique.
- **Faciliter l'échange et organiser la réflexion collective.**
- **Susciter la confiance**, avoir de l'empathie, notion à dépolssiérer selon B. Cyrulnik¹³ (2000). Adopter un « *préjugé de bienveillance* », croire à l'« éducatibilité », sécuriser, montrer que l'on est au service d'un projet commun et utile.
- **Simplifier et donner du sens.** « *D'abord dédramatiser* », conseille J. Prévert. Ne pas étaler ce que l'on sait, chercher à éclairer plutôt qu'à briller.
- **Gérer des polarités opposées**, trouver des équilibres entre des tensions. Demander des preuves sans être inquisiteur.
- **Gérer le temps.**
- **Reconnaitre et contenir les formes que prend la résistance**, ne pas en être découragé, ni heurté. L'accompagnateur est une surface projective, sa maturité affective est essentielle pour contenir et traiter les résistances qui prennent des formes violentes parfois.
- Se fixer comme défi de **motiver et mobiliser les plus réticents.** *Enseigner les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*¹⁴, est le titre d'un livre qui m'inspire

¹³ B. Cyrulnik (2000), *Dialogue sur la nature humaine*, Editions de l'aube, France.

¹⁴ J. Filloux (1974), *Du contrat pédagogique ou comment enseigner les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*, Dunod, Paris.

quand j'accompagne des équipes qui ne voient pas vraiment l'intérêt de ce qui leur est proposé. J'ai souvent choisi de commencer le travail avec les plus réticents. Finalement j'en aurai tiré mes plus grandes satisfactions professionnelles.

- **Mobiliser les équipes.** La reconnaissance des talents des autres et la bonne humeur en sont les ingrédients.

Accompagner une institution dans une évaluation exige donc une **expertise pour laquelle il est nécessaire de se former. La posture d'« ami critique » est déterminante et ne s'improvise pas.**

IV. Vers un fonctionnement réflexif structurel

Le développement d'une culture réflexive dans nos institutions, cette « révolution tranquille », comme la qualifie N. Rege Colet (1999)¹⁵, exige **d'être vigilant quant aux tentations et dérives** éventuelles et de **respecter des principes au niveau de la gouvernance** de l'université :

- Adopter une **approche qualitative et globale de l'évaluation, qui allie le stratégique et l'opérationnel.**
- Des **services pédagogiques porteurs d'une vision académique stratégique** et non réduits à un simple service technique.
- **Respecter le temps long** que suppose l'évaluation, la **progressivité des questionnements et des réponses.** Le dépôt lent des strates qui mène au changement, car brûler les étapes brûle le processus. « *Il est un temps pour toute chose* ». La politique des *petits pas* s'impose.
- Ne pas mettre en place des **dispositifs compliqués**, montagnes qui accouchent de souris, alors que parfois des souris, par petits pas, font bouger des montagnes.
- Eviter les **dérives administratives ou bureaucratiques** qui défigurent les choses et tuent l'intelligence.
- Constituer une **mémoire collective**, au cœur du fonctionnement d'une communauté apprenante, capitaliser réflexions, questionnements, expériences et pratiques.
- **Organiser le suivi** des évaluations et le **soutien** qu'il suppose.
- Respecter l'équilibre entre **l'institutionnalisation et l'autonomie.** Tension souvent présente dans les universités où les consignes collectives sont parfois perçues comme des immiscions dans la liberté académique.
- Adopter une **politique de ressources humaines qui valorise les pratiques pédagogiques.**
- **Encourager les recherches sur les pratiques académiques et pédagogiques.** Etre « enseignant-chercheur », dit Philippe Meirieu, c'est « chercher » également autour de

¹⁵ N. Rege Colet (1999), *Politique de l'évaluation de l'enseignement à l'Université de Genève*, <http://www.unige.ch/formev/publications/evaluation-1/Politique-evaluation.pdf>

sa pratique enseignante. Faire figurer ce qui concerne le développement de ces pratiques dans les portfolios d'évaluation des enseignants et en tenir compte.

- Ne pas s'attendre à des changements spectaculaires. L'impact des **approches réflexives fait peu de bruit et ne se mesure pas toujours**. « *Les vrais miracles font peu de bruit dit Saint-Exupéry- c'est même à cela qu'on les reconnaît* ». Se poser des questions nouvelles, sous la douche ou dans un embouteillage, être réveillé la nuit par une idée, sujet intéressant pour l'examen ou nouvelle méthode pédagogique, plaisir à venir enseigner. Tout cela, et qui est essentiel, est « *invisible pour les yeux* ».
- **Evaluer les dispositifs d'évaluation et d'accompagnement**. Développer les recherches sur les impacts de l'évaluation pour la garder vivante, au service d'une finalité et non une fin en soi.

Pour conclure

Nous sommes partis d'un **constat : l'impact incertain de l'évaluation sur la qualité de l'enseignement supérieur**. Nous avons envisagé **deux leviers** ainsi que des **exigences au niveau de la gouvernance universitaire**. Nous débouchons sur des pistes inattendues :

- une identité professionnelle enseignante à revisiter;
- une nouvelle expertise à former ;
- un type de gouvernance à promouvoir ;
- une nouvelle conception de l'excellence contenant un système de valeurs à traduire.

Une identité professionnelle enseignante à revisiter : Cette identité s'élargit vers des compétences académiques et pédagogiques à développer et valoriser, des thèmes de recherche hors du champ disciplinaire à encourager, des tâches nouvelles à remplir, dépassant l'enseignement et la recherche.

Une nouvelle expertise à former : Expertise d'évaluateurs accompagnateurs aux compétences techniques, mais aussi relationnelles et stratégiques.

Un type de gouvernance universitaire à promouvoir : Gouvernance qui favorise le fonctionnement comme organisation apprenante.

Une nouvelle conception de l'excellence et un système de valeurs à traduire: Excellence, pour tous, non élitiste mais « *inclusive* », comme la dénomme un réseau d'experts constitué il y a peu: *Network for excellence in higher education*.

Les recherches montrent que les pratiques académiques et pédagogiques sont déterminantes pour l'apprentissage et la réussite de tous. Les étudiants les moins favorisés socialement y sont le plus sensibles. Un enseignant ne s'y est pas trompé, me rétorquant sous la forme d'un reproche, lors d'un atelier sur les plans de cours : « *mais alors, si on explicite les résultats attendus de chaque unité d'enseignement, tous les étudiants pourront réussir* ».

L'évaluation de nos formations, qui mène à l'amélioration de nos pratiques académiques et pédagogiques n'est pas donc pas anodine, mais porteuse d'un enjeu social. Elle sert un système de valeurs. Elle est au service de l'excellence pour tous.

Lui assurer toutes les conditions de son efficacité n'est pas un choix, c'est une obligation.