



ANALYSE COMMENTEE d'un article :

**« *De l'évaluation à la qualité de l'enseignement :
le chaînon manquant* »**

Patrick VANTOMME

Professeur M. Demeuse

dans le cadre du cours de :

**Pédagogie de l'enseignement supérieur
universitaire et hors universitaire**

« De l'évaluation à la qualité de l'enseignement : le chaînon manquant »

de [Nicole Rege Colet](#), in Actes du 20^e congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, mai 2003.

Outre son énigmatique titre, ce qui frappe le lecteur de cet article est sa forme peu académique, quoique didactiquement porteuse de sens. En fait, l'article relate le déroulement d'une séance de travail lors de ce congrès et présente les données recueillies, essentiellement sous la forme de mots ou de phrases-clés. Nous pourrions étiqueter la méthode d'active.

Revenons au titre qui compte deux termes, évaluation et qualité. Ces deux notions sont présentes dans au moins deux de nos quatorze compétences CAPAES : *Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix* et *S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement*. Entre les deux, il serait question d'un chaînon manquant : *don't mind the gap* ! Mais que signifie chaînon manquant ? Comme dans une des théories de l'évolution, où l'homme descend du singe¹, l'article énonce par sa première phrase « *la qualité des apprentissages dépend de la qualité de l'enseignement !* ». Cette affirmation, n'est-elle pas trop linéaire, soit (mono-)causaliste ? Le risque est de combler le vide trop prestement et la phrase devenant : « la qualité des apprentissages dépend de la qualité de l'enseignant ». N'y a-t-il pas plus de facteurs, de paramètres comme le suggère le triangle d'Houssaye ou l'« iceberg² » de Dehon et Derobertmeasure ?

Du monde du travail, enseigner n'est pas travailler ; du monde de l'entreprise, l'école n'est pas une entreprise. Pourtant, j'y découvre les démarches *qualité*³ et m'y inscris avec délice. Mais qu'en disent les pionniers de 2003⁴ ? L'un propose d'agir sur les conditions d'apprentissage, ce qu'Hertzberg⁵ dénomment les facteurs d'hygiène. Un autre met en avant les audits, particulièrement en matière de docimologie⁶. La CFB/FWB semble s'être inspirée de Jacques Lanares et de cette double logique qu'il place au cœur des démarches *qualité* : formative et administrative. Nous verrons à l'usage ; même l'enfer peut être pavé de bonnes intentions. Je me rassure en dénombrant pas moins de treize occurrences du verbe « valoriser ». La première étape de pareille démarche est d'auditer. Auditer, c'est appliquer le énième « savoir » de Voltaire : *faire savoir pour faire valoir*. La qualité n'empêche pas le marketing !

¹ Que dire du *Prof*, alors ?

² Les deux modélisations sont en [annexe II](#).

³ Je les ai pratiquées il y a 25 ans dans une autre entreprise, particulière aussi, l'hôpital.

⁴ L'an dernier, le 28^{ème} congrès de l'AIPU a trouvé sa place à ... Mons.

⁵ Hertzberg est étudié par les étudiants cadres dans le cours de *Psychosociologie appliquée aux relations de travail*, dans son chapitre consacrée aux motivations (au travail). Mais qu'est-ce qu'étudier ou apprendre ?

⁶ Serait-elle une condition ? J'aime assez cette question pour vous laisser une [annexe III](#).

N'en oublions pas le texte ! Après une introduction, des intervenants relatent leur expérience et quatre axes s'en dégagent. L'auditoire est ensuite divisé en quatre groupes et le fruit de ce travail communautaire est un tableau⁷. De cette synthèse, il est demandé d'émettre, cette fois individuellement, les éléments que chacun estime prioritaires, ceux sur lesquels ils émettent des réserves mais également leurs projets en matière d'évaluation de la qualité. Sur une trentaine de participants, seuls 19 vont s'exprimer. Que signifie ce taux de non-réponse ? A la première requête, les 48 réponses s'évaluent sur 17 modalités. Le mode⁸ (1/5) souligne comme prioritaire le suivi de l'évaluation et juste après, c'est le feed-back aux étudiants (1/10). Curieusement, ce point est retrouvé en tête de liste dans la rubrique « réserves », suivi de près par la crainte de la standardisation des pratiques.

S'il manque quelque *chose* ? Et il manque toujours quelque *chose* pour *bien* faire les impossibles métiers que sont : soigner, éduquer et gouverner. Pouvons-nous nous contenter d'une obligation de moyens ? Est-ce de l'ordre des moyens et bien moins des résultats ? Pareilles démarches posent au moins cette double question. Toutefois, à mon sens, la légitime question de l'évolution comme de l'évaluation est celle de la finalité, bien plus que celle des moyens mis en œuvre. Mesurer la qualité, est-ce une fin de l'institution ? Non, elle n'est qu'un moyen parmi tant d'autres. De plus, mon expérience hospitalière m'a montré que protocoles et procédures ne résolvent pas tout, elles entraînent même d'autres problèmes⁹. Pas plus, les questionnaires de satisfaction que l'EEE¹⁰ ne résoudront toutes les problématiques inhérentes à l'éducation ou aux formations. La chaîne n'est rien sans le plus fragile de ses chaînons. Pas plus, la chaîne n'est rien sans le cadre et le guidon.

Que manque-t-il donc ? L'article ne donne pas de réponse précise. J'en trouve une dans mon pratique, la devinant aussi dans l'autre « spécialité » de l'auteur : l'interdisciplinarité. Mettre en place la gestion de la qualité réclame la présence active d'une équipe dite pilote. C'est elle qui porte ce projet d'évaluation offrant un autre regard, une forme de réflexivité démultipliée¹¹. Comme pour toute forme d'évaluation, hésitant entre l'objectivité déshumanisante de la notation et l'incontrôlable aléa de la subjectivité, proposons à nos pairs comme aux étudiants l'intersubjectivité réflexive. Ce travail plus collaboratif sur ces questions docimologiques repose utilement la nuance signifiante entre évaluer quantitativement et évaluer qualitativement, autrement dit, entre autoriser et valoriser. C'est ainsi que s'envisage une troisième compétence utile à la marche de l'équipe : *Etre un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.*

⁷ Reproduit en [annexe I](#).

⁸ L'article ne communique les valeurs « statistiques » que pour la première des trois requêtes.

⁹ Surtout en confondant : formaliser et formoliser.

¹⁰ Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants.

¹¹ En poursuivant l'analogie vélocipédiste, la pièce utile est alors « dérailleur ».

Addendum : Bibliographie partielle de l'auteure.

Nicole Rege Colet est docteur en sciences de l'éducation et après avoir collaborée à l'Université de Genève, elle exerce actuellement à Strasbourg (IDIP¹²). Elle est également éditorialiste et rédactrice en chef de la revue RIPES¹³ de l'APIU¹⁴. Elle s'intéresse à l'interdisciplinarité¹⁵, aux réformes portant sur l'enseignement supérieur et universitaire et, plus encore, aux transformations des pratiques de l'enseignant¹⁶. Son champ de prédilection, retrouvé dans l'article présenté, est l'évaluation des pratiques. Elle va encore plus avant par le biais, sujet tabou il y a peu, de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Elle écrit dans un ouvrage¹⁷ collectif, peut-être interdisciplinaire, que l'« *Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants (EEE) a progressivement acquis droit de cité dans les universités, malgré les nombreuses résistances qui se sont manifestées à son égard. La situation actuelle de ce type d'évaluation est cependant paradoxale à plus d'un titre. En effet, on dispose désormais d'études nombreuses qui, tout à la fois, confirment la validité et la pertinence de cette forme d'évaluation, mais en pointent aussi les limites, ces dernières rendant notamment nécessaire le recours à d'autres sources complémentaires d'évaluation de l'enseignement. [...] L'évaluation par les étudiants ne prive-t-elle pas les enseignants de leur autorité intellectuelle, que d'aucuns jugent formatrice ? N'est-ce pas inciter les professeurs à la démagogie ? Par ailleurs, les étudiants, qui paient leurs taxes, ne sont-ils pas en droit d'attendre des prestations de qualité ?* ».

Madame Nicole Rege Colet est certes un brin darwinienne¹⁸ ou plus certainement encore ce que nous pourrions appeler une prospectiviste.

¹² Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique (Université de Strasbourg) : <http://idip.unistra.fr/>

¹³ Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur.

¹⁴ Association Internationale de Pédagogie Universitaire : <http://ripes.revues.org/>

¹⁵ *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer*, col. « Pédagogies en développement », De Boeck, Bruxelles, 2002, 216 p.

¹⁶ Rege Colet N., Romainville M., *La pratique enseignante en mutation à l'université*, col. « Perspectives en éducation et formation », De Boeck, Bruxelles, 2006, 256 p.

¹⁷ Romainville Marc (coord.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*, col. « Perspectives en éducation et formation », De Boeck, Bruxelles, 2009, 304 p.

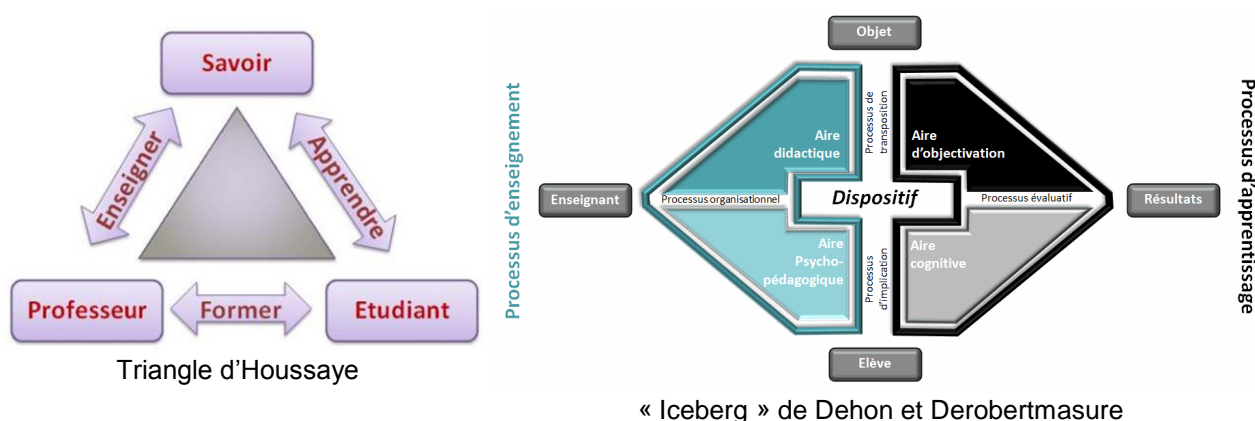
¹⁸ Veuillez ne pas confondre darwinien et darwiniste, comme marxien et marxiste aussi. Merci.

ANNEXES

Annexe I : Tableau co-construit par les participants.

	Les critères de qualité du dispositif d'évaluation présenté	Les conditions qui vous paraissent favorables	Les effets observés de l'évaluation	Et plus particulièrement l'impact sur les apprentissages
Sur le plan méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> Objectifs précis pour l'évaluation Transparence des processus Variété des outils développés Diverses sources d'information Feed-back apporté aux étudiants Suites assurées Démarches d'auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> Des outils adaptés et de qualité Une organisation rigoureuse Une évaluation planifiée (i.e. période de l'évaluation, évaluations intermédiaires) 	<ul style="list-style-type: none"> Une priorité accordée aux démarches d'évaluation qualitative Une absence de prise de risque 	<ul style="list-style-type: none"> L'intérêt d'allier l'évaluation des enseignements, des programmes et des apprentissages S'orienter vers l'analyse des besoins Établir un lien entre perception et acquisitions réelles
Sur le plan institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> Implication des différents partis concernés Mécanismes de suivi : structure de gestion du système d'évaluation Valorisation de l'enseignement dans les institutions 	<ul style="list-style-type: none"> L'engagement de tous à tous les niveaux de l'institution Présentation globale des résultats : visibilité des résultats & débats L'évaluation dédramatisée Droit de réponse accordé aux enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> Des enseignants professionnels, du clientélisme La standardisation des pratiques Absence de visées à long terme Néanmoins une invitation à réfléchir sur les pratiques Une valorisation institutionnelle en émergence 	<ul style="list-style-type: none"> Privilégier le retour aux objectifs Évaluer les compétences des enseignants Développer le retour des résultats aux étudiants

Annexe II : Deux modélisations des situations d'apprentissage-enseignement.



Annexe III : A propos d'évaluation¹⁹

Il va être *impossible* d'éviter le débat, alors ...

Nous n'avons pas retrouvé la référence de : « Tu ne jugeras point... » mais force est de constater qu'aussi bien dans le management des soins comme dans celui des apprentissages, l'évaluation est une notion des plus sensibles, controversées si vous préférez. Il est d'usage d'y amalgamer toutes une série de termes dissimulant tout autant de pratiques. L'évaluation s'est étendue, les évaluations ont envahis tous les espaces de notre *vivre ensemble*, avec une certaine obsessionnalité.

Une évaluation n'est jamais neutre ; sinon elle n'a pas de valeur. Un comble ! Evaluer, c'est donner de la valeur à ... pour que ... prenne de la valeur. La notion de valeur est curieusement l'une des plus débattues avec celle d'identité, proprement idéologiques toutes les deux. Une évaluation n'est jamais neutre. Elle peut être objective ou objectivante, elle peut être subjective ou subjectivante. En réalité, toute évaluation se promène entre objectivité et subjectivité, et entre subjectivités et objectivité. Une évaluation ne vaudrait-elle que par son éthique ? Justement, toute évaluation, attribut caractéristique des métiers impossibles, ne peut être neutre car elle est instrument politique, ou de socialisation ; ce qui revient au même.

Puisqu'il le faut, que faut-il évaluer ? La réponse semble évidente pour le manager comme pour l'enseignant. Des compétences, bien sûr ! Dans notre dos, le texte évoque des capacités et leur degré de maîtrise. Les situations sont rares, parce qu'exigeantes sans nul doute, où nous pouvons évaluer des compétences. Nous en arrivons à penser notre impossibilité et à prendre le parti (idéologique) de n'évaluer que des performances. Mais pourquoi ? Justement²⁰, nous avons compétence à évaluer. Nous faisons autorité, nous sommes une autorité et nous pouvons donc autoriser²¹. Autoriser et valoriser, tel est l'enjeu de l'évaluation ! Nous pouvons autoriser l'erreur²² et la créativité tout en valorisant l'ordre et la qualification.

Nous, les *Profs*, confondons souvent l'évaluation et sa mesure. Eux, les étudiants, confondent souvent « *éval* » et « *exam* ». *Le macroscope*²³ met à notre disposition une définition de l'examen²⁴ : « *rite initiatique inventé par les adultes au cours duquel l'élève restitue (pour vite l'oublier) ce qu'il a temporairement retenu afin d'obtenir en échange un passeport d'entrée dans la vie active appelé diplôme*²⁵ ». Ces deux confusions fusionnent avec des effets démesurés.

¹⁹ Extrait d'une EI : <http://www.lereservoir.eu/MALLE%20DU%20PROF/EI%20CAP.pdf>

²⁰ Voilà deux fois que nous utilisons cet adverbe.

²¹ Délégation simple du contrôle et de la régulation, deux des trois propriétés d'une institution.

²² Combien d'erreurs n'ont-elles pas été créatives ?

²³ de Rosnay J., p. 294.

²⁴ Chez le docteur en médecine, il y a aussi des examens. Ils ne font pas diagnostic, y assistent : ils sont para-cliniques.

²⁵ Rappel reformulé de la page 24 : nous avons tous connu de *valeureux* étudiants devenir de piètres *incompétents*.

Prenons la mesure, justement ! La notation s'impose autant à l'apprenant qu'à son éducateur, peut-être même de manière plus « tyrannique » encore pour le *Prof*. Certains audacieux recommandent une cure de désintoxication puisqu'il y a addiction aux notes²⁶. Les sevrages sont des soins qui se font dans la durée. Mais une assuétude, si tel est le cas professoral, n'a-t-elle pas aussi une certaine utilité, une fonction sociale ? Sans rentrer dans ce mécanisme, où alternent plaisir et déplaisir, la note serait donc addictogène. A propos de mesure²⁷, si nous la connaissons, nous savons aussi qu'une note n'est rien à elle seule. Elle doit être portée, avec d'autres, entrer dans une gamme²⁸, ou plusieurs, afin de composer une mélodie, si possible harmoniquement. Nos évaluations, même en notes exprimées, peuvent créer une symphonie. Comme la note, nous ne sommes jamais seuls à évaluer ; alors démultiplions, triangulons, délibérons²⁹ et libérons-nous pour n'en garder qu'une consommation bienveillante de la note. Bien agencées, bien menées, bien jouées, des notes peuvent donner un chef d'œuvre d'interprétation, pardon, d'évaluation.

Prenons soin de nos notations et prenez note aussi de ce qui suit. La *juste* question n'est pas tant la manière d'évaluer³⁰, le comment. La *juste* question relève des finalités, autrement dit, le pour quoi évaluer. Ces finalités, sont-elles explicites et explicitées ? Sont-elles formelles et formalisées ? Sont-elles cohérentes et cohésives ? Bien au-delà de ces conditions, l'évaluation est un dessein, mêlant idéologie et éthique, autorité et responsabilité. Pas plus, il ne faut négliger LA finalité énoncée en l'article 7 de notre « Constitution ». « *Evaluer pour évoluer*³¹ », évaluer même pour s'épanouir de son évolution. Qui en est le sujet ? Les trois ou quatre éléments qui s'y conjoignent et interagissent : étudiant, *Prof*, institution(s).

De fait, l'évaluation est une pratique théoriquement réflexive. Il est impossible d'évaluer sans être évalué, y compris par soi-même. L'évaluation autorise donc l'auto-évaluation. Profitons-en ; évaluons réflexivement nos pratiques, nos didactiques, nos contenus-matières et invitons adroitement l'institution à faire de même sur ses référentiels et autres DP. En reprenant *a minima* Maulini³², à considérer l'évaluation comme une question ; comme la question, idéalement, l'évaluation se sait, se veut et se peut contraignante dans l'après. La base³³ de la réflexivité reste pour nous l'évaluation bien qu'elle semble n'être qu'un moment. Mais, sans être forcément médiatrice, une ligne peut aller de la base vers le troisième sommet du triangle. Elle est une hauteur mais elle a un sens ... de la base, elle s'élève !

²⁶ Vous avez sans doute remarqué que l'auteur de ses lignes (*sic*) est *accro* de notes (de bas de page).

²⁷ Version musicologique ou docimologique de la formule de Paracelse.

²⁸ Il est amusant de constater que la gamme débute et se termine par la même note, quoiqu'on ait changé d'octave.

²⁹ Certaines délibérations, malmenées, ont parfois été de l'ordre de la cacophonie.

³⁰ en admettant que la note soit le seul et unique moyen d'évaluer.

³¹ <http://www.lereservoir.eu/MALLE%20DU%20PROF/BIBLIOTHEQUE/PEDAGOGIE/DOCIMOLOGIE.pdf>

³² cité par Reye B., in *Revue Française de Pédagogie* (<http://rfp.revues.org/195>), à propos d'un livre de Maulini (*Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*).

³³ La base du triangle relie deux sommets (*sic*). Depuis Euclide que ne faisons-nous pas avec un triangle.