



**HAL**  
open science

# LE COMITE NATIONAL D'EVALUATION : LES EFFETS DE L'AUTOEVALUATION

Monica Roxana Macarie Florea

► **To cite this version:**

Monica Roxana Macarie Florea. LE COMITE NATIONAL D'EVALUATION : LES EFFETS DE L'AUTOEVALUATION. Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences. Université de Nanterre - Paris X, 2010. Français. NNT: . tel-00525157

**HAL Id: tel-00525157**

**<https://theses.hal.science/tel-00525157>**

Submitted on 11 Oct 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Ouest Nanterre – La Défense  
ECOLE DOCTORALE « Connaissance, Langage, Modélisation »

THESE  
pour obtenir le grade de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE – LA DEFENSE**  
en Sciences de L'Éducation

**LE COMITE NATIONAL D'EVALUATION :  
LES EFFETS DE L'AUTOEVALUATION**

**Monica Roxana MACARIE–FLOREA**

Directrice de thèse  
Marie-Françoise FAVE-BONNET

Juillet 2010

Jury :

**Guy BERGER**, Professeur émérite, Université Paris 8, rapporteur

**Bruno CURVALE**, Adjoint au responsable du Département enseignement général du Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

**Marie-Françoise FAVE-BONNET**, Professeur des Universités, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, directrice de thèse

**Marc ROMAINVILLE**, Professeur aux Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix, Namur, Belgique, rapporteur

# SOMMAIRE

<b><i>Remerciements</i></b>	<b>3</b>
<b><i>Introduction</i></b>	<b>4</b>
<b><i>I. Première partie : L'enseignement supérieur et l'évaluation</i></b>	<b>8</b>
Chapitre 1 : Le contexte de l'enseignement supérieur et son évaluation	9
Chapitre 2 : Les changements récents	22
Chapitre 3 : L'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur	45
<b><i>II. Deuxième partie : Les établissements d'enseignement supérieur français face à l'évaluation du Comité national d'évaluation</i></b>	<b>87</b>
Chapitre 4 : Le Comité national d'évaluation (CNE)	90
Chapitre 5 : L'enquête de terrain : la méthodologie utilisée	116
Chapitre 6 : L'enquête de terrain : résultats et analyse	140
Chapitre 7 : Réponses aux questions de l'enquête	230
<b><i>III. Troisième partie : L'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur aujourd'hui ?</i></b>	<b>246</b>
Chapitre 8 : La nouvelle institutionnalisation de l'évaluation : l'AERES	247
Chapitre 9 : La continuité de l'évaluation dans les établissements	251
<b><i>Conclusion</i></b>	<b>266</b>
<b><i>Annexes</i></b>	<b>272</b>
<b><i>Bibliographie</i></b>	<b>275</b>
<b><i>Liste des figures</i></b>	<b>293</b>
<b><i>Liste de tableaux</i></b>	<b>294</b>
<b><i>Table des matières</i></b>	<b>295</b>

## REMERCIEMENTS

Je tiens présenter mes vifs remerciements à Madame la Professeure Marie-Françoise Fave-Bonnet, la directrice de cette thèse, pour ses compétences scientifiques, son dynamisme et sa générosité. J'exprime ma profonde gratitude pour le temps et la patience qu'elle m'a accordé tout au long de ces années. Je remercie aussi aux enseignants-chercheurs, responsables d'établissements et personnels administratifs qui ont fait preuve de disponibilité et réel intérêt pour mon travail recherche. Mes remerciements s'adressent aussi aux anciens membres et personnels de l'ancien Comité national d'évaluation pour leur soutien apporté à cette recherche. Je remercie également les doctorant(e)s de l'équipe « enseignement supérieur » du CREF.

Le travail mené ici n'aurait pu être réalisé, sans l'aide extrêmement précieuse que m'a apporté mon cher mari, p. Nicolae. Je lui remercie infiniment pour son amour, ses encouragements et son soutien toujours sans faille. Je ne saurais oublier le soutien et les encouragements de mes proches tout au long de ce travail. Parmi ceux-ci, mes remerciements s'adressent en premier à mes chers enfants, Maria, Nicolae et Christina qui ont toujours su faire fleurir le sourire et le courage dans l'âme de leur maman, pour pouvoir accomplir ce travail.

# INTRODUCTION

L'enseignement supérieur français enregistre un vrai changement, dont en témoignent la construction de l'harmonisation européenne des diplômes (la réforme LMD), le nombre croissant d'étudiants (et l'afflux d'étudiants étrangers), la création de relations entre les universités et les entreprises, l'autonomie, la compétition... Toutes les universités sont ainsi entrées dans ce processus. Afin d'évaluer chaque université et pour les aider en leur donnant des suggestions et recommandations en vue d'une amélioration a été créé en 1984 une institution d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : le Comité national d'évaluation (CNE).

Lors de nos années d'études de master, nous avons approfondi le champ des évaluations institutionnelles menées par cette instance. Nous nous sommes centrées tout d'abord sur les principaux thèmes d'évaluation de cette instance puis, dans un deuxième temps, sur la méthodologie utilisée ainsi que son dernier outil d'évaluation : le *Livre des références*. Le travail de thèse se place dans la continuité de ces recherches. Avec des connaissances approfondies sur l'« évaluateur » (le CNE) nous avons considéré nécessaire pour la thèse de prendre en compte la position des « évalués », c'est-à-dire les responsables des établissements d'enseignement supérieur, ceux qui pouvaient tirer le plus de bénéfice de ces évaluations. En leur donnant la parole, nous soulignons leur rôle d'« acteurs » de l'évaluation et non seulement d'« objets » de l'évaluation.

Le CNE a conçu sa dernière méthodologie en deux phases, une interne et l'autre externe. La *phase interne* d'évaluation consistait, pour l'établissement, à mener sa propre évaluation sous la responsabilité du président et à préparer le *dossier-rapport d'évaluation interne* (autoévaluation) qui devait être le support principal de l'évaluation externe menée par le CNE. Ce rapport s'appuyait sur le *Livre des références*, un outil d'évaluation qui couvrait toutes les missions de l'université et sur les moyens humains, financiers, organisationnels mis en œuvre pour remplir ses missions.

Les objectifs des autoévaluations, comme le CNE les avaient prévus lors de la création de sa dernière méthodologie, visaient :

- le développement d’une culture d’évaluation au sein des établissements, au niveau de l’équipe présidentielle, des composantes et des services ;
- la connaissance interne de l’établissement ;
- l’utilisation stratégique des résultats (spécificités, points forts, difficultés) pour une amélioration dans le management des composantes, dans la politique scientifique et dans l’offre de formation.

Notre intérêt était de voir si les établissements étaient arrivés, après les autoévaluations proposées, à atteindre ces objectifs. Autrement dit, la démarche a-t-elle eu des effets sur les établissements évalués ? A-t-elle apporté des éléments qui puissent aider les universités à mieux fonctionner ? L’outil proposé a-t-il participé à une meilleure connaissance interne ? En quoi l’évaluation interne prouve-t-elle sa nécessité ? Et finalement, les autoévaluations du CNE sont-elles nécessaires ? Ainsi, partant d’une *problématique* qui cherchait à découvrir les apports pour les établissements d’enseignement supérieur de ces évaluations institutionnelles, les questions de notre recherche se sont centrées autour des effets de l’*autoévaluation* (« *évaluation interne* »).

Les *sources d’articulations* du cadre de nos analyses ont été les sciences de l’éducation et la sociologie des organisations. D’une part, les sciences de l’éducation, puisque les concepts d’« *évaluation* » et le système d’enseignement supérieur dans son intégralité constituent des objets d’études de cette discipline. D’autre part, la sociologie des organisations, puisque ce cadre nous a offert des clefs de compréhension de l’organisation et du fonctionnement des institutions publiques que sont les universités et autres.

Une des spécificités de notre thèse réside dans le *calendrier* même de sa réalisation :

- elle a débuté dans un contexte où le CNE était l’institution de référence en matière d’évaluation institutionnelle. Quand nous avons conçu et déposé le projet de thèse, entre Juin/ Juillet 2006 et novembre 2006, le CNE a été rattaché au Comité national d’évaluation de la recherche (CNER)<sup>1</sup> et à la Mission scientifique technique et pédagogique (MSTP) pour former l’AERES<sup>2</sup> ;

---

<sup>1</sup> Le Comité national d’évaluation de la Recherche, créé en 1989 par le décret n° 89-294 du 9 mai 1989, est une instance gouvernementale interministérielle chargée d’évaluer la mise en œuvre et les résultats de la politique nationale de Recherche et Développement, défini par le gouvernement français. Ses travaux

- tout le processus de sa construction (choix méthodologique, choix de l'échantillon, recueil de données, mise en place de l'enquête, analyse de données) a eu lieu au moment où le CNE, dans sa forme institutionnelle ancienne, disparaissait pour être intégré à la nouvelle structure qu'est l'AERES. La période concernée va de décembre 2006 à novembre 2007. Il faut noter que les premiers rapports d'évaluation d'établissements réalisés par l'AERES n'ont été publiés qu'en septembre 2007 (Université d'Auvergne – Clermont-Ferrand I et Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand II) et novembre 2007 (Université de la Méditerranée – Aix-Marseille II) ;
- les résultats de notre recherche arrivent dans un contexte où le CNE ne représente qu'un moment de l'histoire des évaluations institutionnelles qui a laissé (ou pas) des traces dans les établissements d'enseignement supérieur visités.

La situation peut être interprétée sous un angle positif : comme il n'y a plus de « politiquement correct » vis-à-vis d'une instance d'évaluation reconnue, la probabilité de réponses franches de la part des interviewés a été plus grande. En revanche, l'angle négatif, pouvait être que les interviewés soient moins intéressés, puisque le processus faisait partie déjà de l'histoire.

À l'heure actuelle, l'évaluation institutionnelle a pris un autre chemin. Avec l'arrivée de la nouvelle Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) le panorama change : une autre logique, d'autres méthodes. Les établissements sont mis devant de nouvelles responsabilités centrées non pas sur les processus qu'ils mettent en œuvre, mais sur les résultats à obtenir. Les évaluations sont dorénavant centrées sur la performance, c'est-à-dire sur le nombre de publications des chercheurs, sur leur capacité d'apporter des financements à l'université, ou encore sur le nombre de masters et de doctorats soutenus.

---

ont pour objectif d'apprécier le bien-fondé des orientations et des choix scientifiques et technologiques ainsi que l'adéquation des moyens affectés aux programmes.

<sup>2</sup> Décret n°2006-1334 du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, NOR : MENX0600140D, in *Journal officiel* du 4 novembre 2006, texte n° 15.

Ce changement intervenu pendant le travail de thèse souligne l'importance à accorder à la contextualisation de l'évaluation en particulier, et à l'enseignement supérieur en général. Ainsi, la *structure* de cette thèse, s'articule autour de trois grandes parties, dont la *première partie* présente le thème de l'évaluation compris par nous comme impératif pour faire face au contexte d'internationalisation et d'eupéanisation dans lequel tous les systèmes d'enseignement sont pris. Ces circonstances engendrent des compétitions entre institutions pour attirer les meilleurs étudiants, enseignants et chercheurs. Dans ce contexte, défini par certains comme un « *marché* », il faut se connaître, savoir quels sont ses points forts en tant qu'institution d'enseignement et de recherche, afin de minimiser les éventuels points faibles et s'orienter vers l'assurance de la qualité de ses formations.

*La deuxième partie* présente le CNE : le contexte de sa création, sa structure et son fonctionnement, ses missions en évolution, son organisation (membres et financements), ses travaux. Nous porterons un regard plus approfondi sur la dernière méthodologie mise en place par cette instance, celle centrée sur le processus d'autoévaluation, et plus spécifiquement sur les effets qu'elle a pu engendrer au sein des établissements évalués. Nous nous sommes proposé de comprendre si, par l'évaluation interne, le CNE a permis aux établissements de découvrir ce qu'ils sont vraiment, de mieux connaître leurs points forts, leurs atouts, leurs spécificités, et si, à partir de ces données, ils en ont tiré profit au niveau stratégique et organisationnel. Cette méthode a-t-elle renforcé une culture d'évaluation ?

Avec la *troisième partie*, nous proposons un retour au contexte actuel de l'évaluation institutionnelle. Par une analyse des missions, des principes d'action, de l'organisation, des procédures et méthodes d'évaluation proposés par la nouvelle AERES, nous essayons de comprendre s'il s'agit d'une continuité ou d'une rupture au niveau de l'évaluation. Vu la complexité du sujet, nous ne pouvons pas soutenir que notre questionnement ait une réponse définitive. Par notre thèse, nous proposons d'ouvrir la voie d'un questionnement sur le devenir et la compréhension de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, tout en sachant que des questions aussi importantes que la place et l'importance de l'évaluation interne et de l'évaluation externe, les instruments d'évaluations proposés, les « experts » et évaluateurs, méritent d'être encore développées.

# **I. Première partie : L'enseignement supérieur et l'évaluation**

## Chapitre 1 : Le contexte de l'enseignement supérieur et son évaluation

Le contexte actuel de l'enseignement supérieur est caractérisé par des processus de globalisation/mondialisation, d'internationalisation, d'europanisation. Nous définirons ces processus et essaierons de comprendre comment ces réalités entraînent des changements profonds dans les systèmes d'enseignement supérieur. Il s'agit d'une compétitivité croissante, voire d'une « *marchandisation* » de l'enseignement supérieur, d'où la forte demande d'assurance de la qualité. À partir de ces points nous montrerons pourquoi l'évaluation est devenue de plus en plus nécessaire.

### I.1.1. La mondialisation/globalisation et l'enseignement supérieur

D'après les dictionnaires<sup>3</sup>, les termes de « *globalisation* » et de « *mondialisation* » ont la même signification : il s'agit de percevoir, de concevoir quelque chose ou quelqu'un comme un tout du fait de regrouper des parties distinctes dans un ensemble homogène. Ces concepts, utilisés d'abord en économie, désignent la libre circulation de l'ensemble des ressources productives (monnaies, capitaux financiers, biens d'équipement et technologies, ressources humaines) au-delà des repères des cadres nationaux, et se traduisent par une perte de souveraineté des États. Comme le concept de « *globalisation* » est un terme anglais<sup>4</sup>, nous utiliserons de préférence le terme de « *mondialisation* ». Le concept de *mondialisation* s'est généralisé au début des années 1990, au moment de la disparition du bloc soviétique et de son remplacement par des régimes capitalistes (REY, 2007).

Pour BRETON (2002) la *mondialisation* est un processus social qui remet en question un imaginaire social reposant sur une conception territorialisée de nos sociétés, donne de l'importance à leur évolution dans le temps et met au second plan l'espace considéré. Elle « *n'est pas seulement un élargissement du terrain de jeu, elle est aussi un changement des règles du jeu* » (BARRICO, cité par BRETON, 2002, p. 9). Autrement

---

<sup>3</sup> Centre National des Ressources Textuelles et Linguistiques, Dictionnaire français Définitions et Synonymes, Office Québécois de la Langue Française, Encyclopédie Universelle Larousse.

<sup>4</sup> Office Québécois de la Langue Française - OQLF, 2003.

dit, la mondialisation c'est la redéfinition par les acteurs de leur espace d'action. Selon BROUILLETTE et FORTIN (2004), elle est définie aussi par une accélération des échanges économiques, culturels et démographiques entre les États, et aidée par l'évolution rapide des technologies de l'information et des communications. Elle est caractérisée par la volonté de commercialiser l'ensemble des activités humaines.

BRETON (2002) identifie les deux grandes mutations qui ont favorisé l'émergence de la mondialisation dans le monde universitaire. La première est due au fait que la société moderne est organisée autour de la production de savoirs (la « *société du savoir* »). Ce ne sont plus les biens industriels mais la production de nouveaux savoirs qui constitue la base socio-économique. Le savoir change de statut et devient une marchandise qui se vend et s'achète, s'exporte et s'importe comme tout autre produit. Pour décrire la situation est utilisé le terme d'« *économie de la connaissance* » (ROMAINVILLE, 2008, p. 9). BROUILLETTE et FORTIN (2004) attirent l'attention que les institutions financières internationales imposent leurs intérêts et leurs points de vue dans ce contexte. La deuxième mutation citée par ces auteurs vise le développement accéléré des nouvelles technologies de l'information. Celles-ci ont une grande influence sur les activités de recherche et de formation, sur leur déterritorialisation et leur mise en réseau, sur le développement d'un marché global du *E-learning* et la présence de nouveaux acteurs, sur la création d'universités virtuelles.

Dans ce contexte, on assiste à plusieurs évolutions de l'enseignement supérieur au plan mondial. Les institutions d'enseignement supérieur sont, comme l'affirment MARGINSON et VAN DER VENDE (2007), de plus en plus importantes en tant qu'intermédiaires dans une abondance de relations internationales et de flux continus d'individus, d'informations, de connaissances, de technologies, de produits et de capitaux financiers. D'autre part, GOASTELLEC (2006) observe qu'il y a une mise en tension au sein des institutions de deux pôles opposés, celui de l'élitisme et celui de la démocratisation. MERIEUX (et all, 2001) repère l'apparition de pôles universitaires à vocation mondiale qui cherchent à accueillir les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs<sup>5</sup>. De même, il constate l'émergence des marques universitaires mondiales

---

<sup>5</sup> Les grands pôles universitaires américains jouent ce rôle. Près de 40 % d'étudiants étrangers au M.I.T. (niveau *graduate*), 30 % à Stanford, 33 % au niveau post doctoral. Près de 50 % des thèses soutenues aux

liées à une histoire, à la qualité de l'enseignement et des recherches, à l'ouverture internationale, au nombre de diplômés (par exemple : Harvard, Princeton, Oxford, Cambridge, Tokyo) et la valorisation de ces marques en formation initiale, mais aussi de plus en plus en formation continue à travers le *E-learning*.

Apparaît aussi une tendance à la standardisation des diplômes (Master, Doctorat), une uniformisation de l'organisation des cursus<sup>6</sup> (schéma de type Bac + 3 / + 5 / + 8), et même, selon MERIEUX (et all, 2001), une harmonisation des instances d'évaluation et d'accréditation internationale indépendantes des États. Comme nous le montrerons dans le chapitre sur le marché de l'enseignement supérieur français, l'enseignement et la recherche sont profondément marqués par ce processus de mondialisation en cours.

Si le savoir et la science sont universels et que ces changements ont une forte tendance de se manifester au plan mondial, les systèmes universitaires et les modes d'organisation de la vie universitaire sont *toujours* régulés par des politiques et des normes nationales, que ce soit au niveau du financement, de l'accréditation des programmes et de la reconnaissance des diplômes, ou encore au niveau de l'aide financière aux étudiants (MUSSELIN et MIGNOT-GERARD 2006). Mais si les politiques d'éducation appartiennent formellement au domaine de la compétence nationale, aucun État n'échappe actuellement à ces conséquences de l'intégration économique mondiale sur l'intégration de l'enseignement supérieur (VINOKUR, 2008).

### I.1.2. L'internationalisation de l'enseignement supérieur

L'« *internationalisation* » désigne le processus d'adaptation d'un produit, qui consiste à prendre en compte les conventions et les langues de plusieurs pays sans avoir à remanier ce produit pour chaque marché ciblé (OQLF, 2006). L'« *internationalisation* » est aussi le processus qui concerne plusieurs nations ou

---

USA dans le domaine des sciences et technologies le sont par des étrangers qui constituent une part importante de l'effectif des laboratoires de recherche américains (MERIEUX et all, 2001, p. 10).

<sup>6</sup> Même la Chine populaire se réfère aux diplômes et aux modes d'organisation anglo-saxons (MERIEUX et all, 2001, p. 11).

l'ensemble des nations, ou bien le processus de placer une nation sous le contrôle d'une autorité internationale.

Selon MARGINSON et VAN DER VENDE (2007) le monde des universités a toujours été un secteur plus « international » que les autres, puisque l'échange des connaissances a toujours transcendé les frontières nationales. La nouveauté ne réside pas dans le processus lui-même, mais dans le fait qu'il y ait une forte augmentation, depuis une dizaine d'années de diffusion des connaissances et de découvertes, soutenue, comme dans le cas de la mondialisation, par le développement et la diversification des moyens de transport et de communication entre enseignants-chercheurs.

Les effets de cette internationalisation en matière d'enseignement supérieur visent les enjeux classiques des politiques d'éducation : « *la qualité, l'accès et l'équité, le financement et le coût, enfin la contribution de l'éducation à la croissance* » (OCDE, 2004, p. 5). Autrement dit, la plupart des réformes (la restructuration des cursus, la création des pôles régionaux d'enseignement supérieur ou la réorientation de la gouvernance des universités vers plus d'autonomie), sont orientées par le souci de répondre aux défis de l'internationalisation (REY, 2007). L'internationalisation de l'enseignement supérieur est aussi centrée sur la mobilité internationale des étudiants (OCDE, 2004) et du corps enseignant et professionnel, sur la dimension internationale de la recherche, ainsi que sur la dimension internationale de l'évaluation de ces aspects (BROUILLETTE, FORTIN, 2004).

Quelle est la différence entre « *mondialisation* » et « *internationalisation* » en ce qui concerne l'enseignement supérieur ? La mondialisation n'est pas la simple continuation de l'internationalisation : selon BRETON (2002), l'internationalisation porte sur l'état des échanges d'étudiants et de professeurs entre universités, tandis que, comme on l'a vu, la mondialisation signifie la construction d'un nouvel espace qui implique l'acceptation d'acteurs partenaires et de nouvelles règles. Ainsi, dans le cas de l'internationalisation, l'accent est mis sur la coopération entre les nations, et dans le processus de mondialisation, on met en avant plutôt la compétition transnationale. La France et, en général l'Europe, en réponse aux pressions de la mondialisation, préfère concevoir un espace européen de l'enseignement supérieur, plutôt que de soutenir la compétition entre les États.

### I.1.3. L'espace européen de l'enseignement supérieur

L'« *européanisation* » se réfère à l'action de faire adhérer à la civilisation européenne, de façonner à l'europpéenne, au fait d'être européenisé, au fait de devenir européen (OQLF, 1975). En ce sens, « *européaniser* » se traduit, d'une part, par le fait de donner un caractère européen, des caractéristiques rencontrées en Europe et plus particulièrement en Europe occidentale et d'autre part, par considérer certaines questions, faire certaines réalisations à l'échelle de l'Europe, en particulier de l'Europe occidentale organisée économiquement et politiquement.

La construction « *officielle* » de l'espace européen de l'enseignement supérieur a débuté en 1998 à la Sorbonne avec l'initiative des ministres de l'enseignement supérieur de quatre pays (Allemagne, France, Grande-Bretagne et Italie) qui proposaient un projet d'harmonisation de l'architecture des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Un an après, en 1999, les ministres d'enseignement supérieur de 29 pays ont signé la *Déclaration de Bologne*<sup>7</sup> qui reprenait le projet de la Sorbonne et fixait les objectifs à réaliser en matière d'enseignement supérieur jusqu'en 2010.

En mars 2000, à Lisbonne, les chefs d'État et de gouvernement des quinze États membres de l'Union européenne de l'époque ont explicitement souhaité que les systèmes d'éducation deviennent « compétitifs ». La stratégie de Lisbonne a désigné l'axe majeur de la politique économique et du développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010. L'objectif était de faire de créer au sein de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conseil de l'Union Européenne, 2000). Par cette déclaration, nous comprenons avec KAHN (2003) que l'éducation au niveau européen devient un acteur majeur de l'économie et que les systèmes éducatifs doivent être reconnus en tant qu'agents déterminants de la croissance et de la compétition économiques dans une Europe au cœur de la mondialisation, sujet développé dans le chapitre suivant.

---

<sup>7</sup> En 2001, à Prague, les pays signataires étaient déjà 32, tandis qu'au sommet de Berlin (2003), ils étaient 40. Cinq nouveaux pays ont rejoint le processus à Bergen en 2005.

### *1.1.3.1. Le Processus de Bologne*

Le processus de Bologne fait partie de l'eupéanisation de l'enseignement supérieur ou l'« *internationalisation à la mode européenne* » (REY, 2007). La Déclaration de Bologne s'articule autour de six objectifs à réaliser jusqu'en 2010 par chaque pays signataire :

- un système de grades académiques facilement « lisibles » et comparables, incluant la mise en œuvre du supplément au diplôme ;
- un système essentiellement fondé sur deux cycles : un premier cycle (licence/*bachelor*) d'une durée d'au moins 3 ans, et un deuxième cycle (master) exigeant l'achèvement du premier cycle ;
- un système d'accumulation et de transfert des crédits (ECTS – *European Credits Transfert System*) ;
- la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs ;
- la coopération en matière d'assurance qualité ;
- la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

Pour évaluer les progrès réalisés et décider conjointement des nouvelles mesures à prendre, des réunions de suivi ont eu lieu avec les ministres des pays signataires tous les deux ans : Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007 et Louvain en 2009.

Lors de la réunion de Prague (2001), les estimations ont été positives et trois nouvelles lignes de travail ont été ajoutées : l'éducation tout au long de la vie, le rôle actif des institutions d'enseignement supérieur et des étudiants et, finalement, la promotion de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur afin d'attirer les étudiants d'autres régions du monde. L'adhésion des pays à la Déclaration de Bologne est une décision totalement volontaire. Chaque pays est maître de la mise en place du processus de Bologne dans le sens où, à partir de ses spécificités, il réforme son système d'enseignement supérieur afin de l'adapter au nouvel Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (FAVE-BONNET, 2007).

La mise en œuvre de ce processus traduit, en fait, les politiques ministérielles vis-à-vis de l'enseignement supérieur. MUSSELIN (2001) avance l'hypothèse que les gouvernements se servent du processus de Bologne pour faire passer leurs priorités. En ce qui concerne la France, il s'agissait de conserver le cadre national des diplômes et le contrôle de leur qualité par le Ministère de l'Éducation Nationale, tout en développant l'autonomie des établissements.

En France, la mise en place du Processus de Bologne a débuté en avril 2002 quand le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a promulgué des décrets sur la licence, le master et les études doctorales. Puis la note du 14 novembre 2002 a précisé les critères d'évaluation et les modalités organisationnelles, ainsi que les pratiques de l'offre de formation que doivent proposer les établissements pour être habilités à délivrer des diplômes. Depuis, la réforme a pris le nom de Licence – Master – Doctorat (LMD) et organise les diplômes autour des niveaux bac+3 (licence avec un minimum de trois ans de cours et l'acquisition de 180 crédits), bac+5 (master, avec 120 crédits et 2 ans d'études), bac+8 (doctorat, en 3 ans). Cette réforme a été étendue à l'ensemble des universités jusqu'en 2006.

Le processus de Bologne est donc à la fois un processus de formulation et d'imposition d'une vision d'action publique (SAURUGGER, SUREL, 2006), et un processus de structuration et d'instrumentation d'un dispositif institutionnel (RAVINET, 2007). L'instrumentation du processus consiste à introduire des crédits européens (ECTS) fondés sur trois aspects : informer sur les programmes d'études et sur les résultats des étudiants ; bénéficier d'un accord mutuel de reconnaissance des études réalisées entre les établissements d'enseignement supérieur et les étudiants ; connaître le volume de travail effectif de l'étudiant en évaluant son implication globale dans le processus d'apprentissage.

Les étudiants venant d'autres universités doivent démontrer qu'ils possèdent les connaissances requises. Une échelle standard élaborée pour toutes les universités qui appliquent le système ECTS unifie les critères de la manière suivante :

- *excellent* (A) – résultat excellent avec de rares lacunes
- *très bien* (B) – résultat supérieur à la moyenne malgré quelques lacunes.
- *bien* (C) – bon travail en général malgré une série de lacunes importantes.

- *satisfaisant* (D) – travail acceptable mais avec des lacunes considérables.
- *suffisant* (E) – le résultat répond aux critères minimums.
- *insuffisant* (FX) – un travail supplémentaire s’impose en vue de l’obtention de crédits.
- *faible* (F) – un travail supplémentaire est nécessaire.

L’introduction du système ECTS est accompagnée du *Supplément du Diplôme*, un document personnalisé et standardisé dans le cadre européen, décerné à la fin des études supérieures. Son objectif est de favoriser la transparence des titres afin de faciliter leur reconnaissance de la part des différentes universités et des différents pays. Dans le nouveau système, l’étudiant devient actif et responsable de son propre processus d’apprentissage, dit FERRER (2007) : il doit s’adapter aux programmes d’études et aux exigences de la convergence européenne, et cela implique un changement même dans la conception de l’éducation, c’est-à-dire un changement de paradigme éducatif.

En conclusion, nous sommes d’accord avec REY (2007) : mis en place en un temps record, le Processus de Bologne constitue un puissant facteur de changement dans les politiques universitaires de chaque pays européen, un pas en avant vers l’amélioration de la mobilité et l’employabilité des étudiants européens. De même, il donne une meilleure attractivité internationale au système européen d’enseignement supérieur par la simplification de sa structure (RAVINET, 2007).

### *1.1.3.2. L’ENQA*

Le cinquième point du Processus de Bologne vise l’harmonisation des systèmes d’évaluation. Ce processus a été mis en œuvre par des organisations comme :

- l’ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) qui diffuse l’information sur les expériences et les bonnes pratiques de l’assurance de la qualité dans l’enseignement supérieur aux agences européennes, aux autorités et aux établissements d’enseignement supérieur),
- l’EUA (*European University Association*) qui rassemble les universités européennes ;

- l'ESIB (*National Unions of Students in Europe*) qui fédère les organisations européennes d'étudiants,
- l'EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) qui fédère les établissements d'enseignement supérieur non universitaires européens.

Ces associations sont des acteurs clés pour les gouvernements de l'Union européenne par le fait qu'elles facilitent les échanges de pratique, conduisent des études transnationales et font des propositions pour une meilleure harmonisation européenne.

Comme le montre HAUG (2003 cité par HENARD, 2006), l'isolement national des systèmes d'évaluation risquait de les enfermer dans un cadre restreint, coupé des réalités de la « société de la connaissance » qui s'ancre sur des objets transnationaux. Les universités, leurs réseaux, les États ou l'Union européenne même, ont eu recours à des initiatives diverses de convergence de pratiques depuis plusieurs années :

- le projet *TUNING*, lancé en 2000 par un réseau d'universités, vise à la convergence des structures éducatives en Europe à travers la définition des compétences attendues dans une série de disciplines ;
- la *Joint Quality Initiative*, fondée en 2001, compte 11 états membres (agences nationales d'accréditation ou représentants des ministres de l'éducation). Ce réseau souhaite élaborer des descripteurs génériques de qualification correspondant aux diplômes de licence, de master et de doctorat, applicables à travers toute l'Europe. Les descripteurs adoptés en 2002 sont connus sous le nom de « descripteurs de Dublin » ;
- le projet de l'EUA (*European University Association*), *Quality Culture Project (2002-2006)*, dont le but est de développer la culture de la qualité interne des établissements sans affaiblir leur diversité et d'instaurer des procédures d'évaluation externe de la qualité qui n'entravent pas l'activité des établissements ;
- les études du *Transnational European Evaluation Project 1 (2004)* (TEEP 1), ont porté sur l'évaluation des premiers cycles de trois disciplines et celles du TEEP2 (2005) ont porté sur l'évaluation des programmes ERASMUS MUNDUS, pilotées par l'ENQA ;

- les 10 règles d’or pour établir des Masters conjoints et les lignes directrices pour l’amélioration de la qualité des programmes conjoints (projet *European Masters New Evaluation Methodology*, EUA, 2006).

Des initiatives de convergence ont également été réalisées au niveau des agences d’évaluation. La démarche conduite par l’*European Consortium for Accreditation (ECA)* est originale de ce point de vue. Créé en novembre 2003, le réseau ECA comprend 15 agences d’accréditation et a comme objectif de promouvoir la reconnaissance mutuelle des décisions d’accréditation rendues par les participants afin de contribuer à la reconnaissance des diplômes d’enseignement supérieur et à la mobilité des étudiants et des diplômés en Europe. En fait, la favorisation de la compréhension mutuelle entre les systèmes d’évaluation et d’assurance de la qualité nationaux, ainsi que le renforcement de la crédibilité des agences d’évaluation sont, comme l’affirme HENARD (2006), les deux axes qui se dessinent actuellement dans le champ d’harmonisation au niveau des évaluations.

Comme nous le montrerons dans le chapitre suivant, l’évaluation devient un outil stratégique dans l’assurance de la qualité de l’enseignement supérieur. Ainsi, l’agence qui mène cette évaluation et qui doit être crédible et rendre ses jugements compréhensibles par tous, l’ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) s’est fixé comme objectif d’encourager la coopération européenne dans le domaine de la garantie de la qualité. Elle donne des informations sur les expériences et sur les bonnes pratiques de l’assurance de la qualité dans l’enseignement supérieur aux agences européennes, aux autorités et aux établissements d’enseignement supérieur. L’association a été créée en 2000 (elle existe comme association depuis novembre 2004) et comprend 36 agences d’évaluation des établissements et d’assurance de la qualité de 23 pays d’Europe.

En 2003, à Berlin, les ministres lui ont confié, en coopération avec l’EUA, l’EURASHE et l’ESIB, la tâche de proposer des références et des lignes directrices *européennes* pour la gestion de la qualité des établissements d’enseignement supérieur et des agences d’évaluation. Ces références ont été adoptées en 2005 par les ministres des 45 pays participant au processus de Bologne.

L'outil européen, *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*<sup>8</sup> (2005) est destiné en premier lieu aux ministres européens de l'éducation et à « tous ceux que le management de la qualité dans l'enseignement supérieur intéresse » (THUNE, 2005, p. 3). Dans un deuxième temps, *Les références et lignes directrices...* sont conçues pour être applicables à tous les établissements d'enseignement supérieur et agences de management externe de la qualité en Europe, quelles que soient leur structure, leur fonction ou leur taille, et quel que soit le système national qui les abrite. Ont été définies 7 références pour l'assurance de la qualité interne, qui constituent autant d'objectifs que les établissements doivent chercher à atteindre dans l'exercice de leurs missions, 8 références pour l'évaluation externe, qui composent les règles du jeu de l'évaluation que les agences d'évaluation doivent respecter, et enfin, 8 références pour l'assurance qualité par rapport aux agences d'évaluation.

7 Références pour l'assurance de la qualité interne des établissements :	8 Références pour l'évaluation externe – pour les agences d'évaluation :	8 Références pour l'assurance qualité par rapport aux agences d'évaluation :
1. La politique et les procédures pour le management de la qualité	1. L'utilisation des procédures de management interne de la qualité	1. L'utilisation des démarches de management externe de la qualité pour l'enseignement supérieur
2. L'approbation, l'examen et la révision périodique des programmes et des diplômes	2. La mise en œuvre des démarches de management externe de la qualité	2. Le statut officiel
3. L'évaluation des étudiants	3. Les critères de décision	3. Les activités
4. Le management de la qualité du corps enseignant	4. Les processus adaptés aux objectifs	4. Les ressources
5. Les outils pédagogiques et le soutien des étudiants	5. La communication des résultats	5. La définition des objectifs poursuivis
6. Les systèmes d'information	6. Les procédures de suivi	6. L'indépendance
7. L'information du public	7. Les évaluations périodiques	7. Les critères et les méthodes du management externe de la qualité utilisés par les agences
	8. Les analyses de portée générale	8. Les procédures pour satisfaire à l'obligation de rendre compte

**Tableau 1 : Contenu de l'outil de l'ENQA (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ENQA, 2005)**

<sup>8</sup> « Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur », traduction de *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2005).

L'adoption de ces références et lignes directrices européennes devrait fournir aux agences d'évaluation le cadre et les objectifs nécessaires pour améliorer les pratiques et les méthodes d'évaluation. Pourtant, comme l'observe HENARD (2006), leur mise en place opérationnelle pose des difficultés aux agences, notamment parce que leurs interprétations restent marquées par des considérations nationales.

Avec l'adoption des références et des lignes directrices européennes (à Bergen, en 2003), les ministres de l'enseignement supérieur ont aussi demandé au groupe E4 (EUA, ENQA, EURASHE et ESIB) la mise en place d'un « *Registre européen des agences d'assurance qualité* », dans le but de connaître ces agences. Non seulement ce registre constitue une liste des agences d'évaluation dont le travail répond à des critères de qualité et d'indépendance, mais il s'agit aussi d'un outil éthique concernant les accréditations afin de lutter contre les accréditations frauduleuses. Il facilite également la reconnaissance mutuelle des formations à l'échelle de l'Union européenne.

Lors du Communiqué de Londres (2007), les ministres ont décidé que le registre fonctionnerait sur la base du volontariat et serait autofinancé, indépendant et transparent. Pour être intégrées au registre, les agences devront notamment respecter les standards et les lignes directrices de Bergen. Le registre devra également se soumettre à une évaluation externe après deux ans d'existence. Dans la perspective du registre, plusieurs agences ont entamé leur évaluation, interne et externe, condition préalable à leur inscription au registre et à l'adhésion à l'ENQA. Après 3 ans de mise en place de ce registre, HENARD (2006) remarque que les évaluations effectuées témoignent que les agences se préoccupent de leur qualité interne et qu'elles appliquent les références européennes.

Nous assistons donc, plus que jamais dans ce champ, à une double exigence : une par rapport aux établissements évalués, et l'autre par rapport aux agences qui évaluent. Chacun devient responsable de sa qualité et le détenteur du « *contrôle* » de cette qualité est dorénavant l'ENQA. Toutefois, la dimension européenne de l'évaluation de l'enseignement supérieur ne conduit pas à un système unique, européen, d'évaluation. La cause en est la grande diversité des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et la variété des établissements d'enseignement supérieur. Chaque système d'enseignement, selon CROZIER, CURVALE, HENARD (2005) est tributaire de sa

démographie étudiante, de ses enjeux de territoires, des besoins de recrutement, des calendriers politiques. Cependant l'eupéanisation de l'évaluation au niveau de l'enseignement supérieur peut avoir lieu dans les conditions précisées par les *Références et lignes directrices* européennes, en respectant seulement la contextualisation par rapport à chaque système.

L'internationalisation a engendré des changements profonds dans les systèmes d'enseignement supérieur de chaque pays. Quels types de changements et quels enjeux ? Nous les exposons dans le sous chapitre qui suit.

## Chapitre 2 : Les changements récents

Plusieurs changements dus à l'internationalisation peuvent être identifiés. Nous en avancerons deux, les plus évidents, qui concernent les établissements d'enseignement supérieur, l'objet de notre étude :

- la création ou le renforcement d'une culture de compétition au niveau de l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement, au niveau des institutions du supérieur,
- l'orientation vers l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur.

### I.2.1. La compétition dans l'enseignement supérieur

Considérée par MERIEUX (et all, 2001, p. 7) comme le « *fer de lance de la compétition internationale* », la compétition au sein de l'enseignement supérieur concerne la formation de personnels hautement qualifiés, la recherche fondamentale et appliquée, sa valorisation, le développement d'entreprises innovantes, mais aussi les institutions universitaires (BALLATORE, 2007), surtout depuis l'avènement des classements universitaires à l'échelle mondiale.

La compétition entre institutions d'enseignement supérieur est recherchée, affirment BUREAU et MOUGEOT (2007), puisqu'elle est susceptible de favoriser l'accroissement de la qualité et permet, en conséquence, de répartir les financements en fonction des réussites des établissements. Dans ce contexte, le facteur humain, la matière grise, « *cette nouvelle richesse des nations à l'heure de l'économie de la connaissance* » (REY, 2007) joue un rôle essentiel. Ayant compris cela, les grandes universités américaines, constituant de vrais pôles universitaires à vocation mondiale, ont l'ambition de recruter les meilleurs étudiants et les meilleurs enseignants au niveau mondial. Ainsi, près de 50 % des thèses soutenues aux USA dans le domaine des sciences et technologies le sont par des étrangers qui constituent une part importante de l'effectif des laboratoires de recherche américains (MERIEUX et all, 2001). D'ailleurs, comme en témoigne GOASTELLEC (2006), les institutions d'enseignement supérieur américaines héritent de la mission d'attirer les élites étudiantes. L'enseignement

supérieur polarise les flux migratoires des personnels hautement qualifiés et accroît la population active avec des éléments dynamiques créateurs de richesses et d'emplois. Une partie des étudiants étrangers reste dans le pays d'accueil : par exemple, parmi les 500.000 étudiants étrangers qui fréquentent annuellement une université américaine, seulement un tiers retourneront dans leur pays d'origine. Ceci contribue au renouvellement des élites, et donc à la vitalité d'un pays, montre BRETON (2002). Ainsi, les spécialistes parlent même d'un exode des cerveaux. Les États n'exportent plus seulement de la matière première, mais de la matière grise, comme soutiennent BROUILLETTE et FORTIN (2004). Ce processus soulève des questions éthiques et sociales d'une importance capitale. Par exemple, il y a un écart important d'accessibilité des études universitaires et de faiblesse des niveaux d'études dans certains pays, face aux politiques agressives de recrutement d'étudiants de deuxième et troisième cycle pratiquées par les universités des pays développés. Ainsi, BRETON (2002) pose la question : les pays peu développés ne subventionnent-ils pas les programmes d'études des pays développés en leur fournissant les étudiants dont ils ont besoin sans qu'ils aient à subvenir au coût de leur formation initiale de premier cycle? Nous constatons donc que dans l'enseignement supérieur, les règles du marché gagnent de plus en plus de place.

#### *1.2.1.1. Le « marché » dans l'enseignement supérieur*

L'idée d'un « marché » de l'enseignement supérieur suscite d'ardentes polémiques. Ainsi, BELAIR (2006) parle de l'éducation comme d'un « produit » qui doit correspondre à des normes de rentabilité, et de l'école comme d'une « entreprise au service de la qualité et de la réussite ». Dans la même ligne, VINOKUR (2008) analyse les finalités de l'enseignement supérieur en termes de « produits » : le travailleur qualifié sur le marché du travail et le service d'enseignement sur le marché universitaire. HELDENBERGH (2007, p. 9-10) refuse l'idée, et affirme que « l'éducation est un secteur non marchand à forte concurrence », préférant s'opposer à ceux qui utilisent le terme « clients », puisqu'il s'agit de considérations purement sémantiques, et qu'on peut substituer au mot « clients » le terme d'« usagers ». Ainsi, malgré le fait « qu'ils ne sont plus ce qu'ils étaient » (ROMAINVILLE, 2003), « les étudiants ne sont pas des consommateurs » (GARCIA, 2006, p. 90).

MUSSELIN (2005) note une tendance lourde à la commercialisation et à la privatisation de l'éducation supérieure, par l'importation dans les universités d'une gestion et d'une culture entrepreneuriale, mais aussi par l'apparition de nouveaux entrepreneurs privés qui, sous le label d'université, offrent sur le marché mondial de l'éducation supérieure des produits éducatifs.

Les institutions universitaires se restructurent et entrent dans une phase de capitalisme académique caractérisé par des activités de marché : export ou commercialisation du savoir et de l'expertise, ouverture de campus-filiales à l'étranger, développement de stratégies de conquête du marché des étudiants étrangers, réduction de l'étudiant au statut de client, réduction des barrières tarifaires et réduction importante de la contribution de l'État au financement des universités (DEROUET et NORMAND, 2008). RAMBOER (2001, cité par DEJEAN, 2007, p. 16) atteste de l'existence de ce marché, et affirme que certains en Europe ne parlent pas du processus de Bologne, mais du « *marché de Bologne* » et estiment que « *derrière les belles paroles (sur la mobilité et la qualité) se cache un programme qui ouvre la voie à la commercialisation et à la privatisation de l'enseignement supérieur* ».

À l'ère des grands progrès technologiques et scientifiques, de l'instruction de la population, mais aussi de la demande d'emploi qui requiert des niveaux de plus en plus élevés de connaissances et de compétences techniques, le savoir devient un enjeu stratégique dans l'économie mondiale. Le savoir devient la « *valeur ajoutée* » qui permettra à un État de se démarquer sur la scène internationale. On parle même d'une économie du savoir, de la commercialisation du savoir. Le savoir, la recherche et l'enseignement même sont orientés vers des objectifs et des buts précis, très stratégiques, qui permettront des avancées économiques dans l'économie mondiale. C'est ce qui explique l'attention accordée par les États au secteur de la recherche, du développement et de l'innovation plutôt qu'aux sciences humaines et à la recherche fondamentale (ARCHAMBAULT, 2004). Toutefois, il ne faut pas négliger le fait que les universités traditionnelles ne sont plus les seules à produire et à fournir du savoir. MUSSELIN (2005) remarque que nous assistons à l'apparition de nouveaux acteurs, de nouveaux partenariats ou de nouvelles alliances universités – entreprises qui produisent de la recherche.

Pour concrétiser, BROUILLETTE et FORTIN (2004) classent les établissements d'enseignement supérieur selon leur statut en quatre catégories : les établissements publics, les établissements privés sans but lucratif, les établissements privés à but lucratif et les *corporate universities* (les universités d'entreprises), établissements qui sont propriété d'entreprises et eux-mêmes entreprises à but lucratif. Les universités privées offrent des cours en campus ou en ligne. Les universités d'entreprises, les consortiums médiatiques se multiplient à un rythme effarant, spécialement dans les pays de l'Est, et risquent de menacer, à long terme, le caractère public et la mission historique de l'enseignement supérieur.

*Les universités d'entreprises*, selon COULON (2002), se retrouvent principalement aux États-Unis, mais quelques-unes ont été créées par des entreprises européennes et japonaises. Leur nombre était d'environ 1600 en 1998 et la Banque mondiale prédit qu'en 2010, ces « universités » seront plus nombreuses dans le monde que les établissements traditionnels. La plus considérable est la *Motorola University* qui exploite 99 sites dans 21 pays. Cette université, comme celles de *Disney*, *Toyota* et de plusieurs autres, offre une formation sur campus, mais d'autres, comme celles de *Dow Chemical* et d'*IBM*, n'offrent que de la formation virtuelle. La plupart se limite à la formation continue pour leurs employés, formation qui ne mérite pas toujours d'être qualifiée d'enseignement supérieur. Cependant, plusieurs fonctionnent comme de véritables universités, offrant le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat et possèdent des laboratoires de recherche. Bien qu'accueillant surtout des employés de l'entreprise, elles recrutent aussi auprès du public.

*Les établissements privés à but lucratif* sont des établissements privés autonomes (ou des sections d'établissements publics ou privés à but non lucratif) qui s'adonnent au commerce de l'enseignement supérieur. Ces établissements trouvent leur « clientèle » étudiante dans la formation continue et, plus spécifiquement, dans la formation liée à l'emploi (des professionnels qui veulent se perfectionner). Le public est constitué le plus souvent de jeunes et d'adultes des pays asiatiques ou du Sud. Les cursus les plus demandés sont ceux des secteurs des sciences de la gestion, de l'informatique et des professions paramédicales, la formation virtuelle étant de plus en plus préférée pour des raisons financières. Concernant le financement, les analystes des États-Unis, de

l'Angleterre et de l'Australie constatent qu'il y a peu de données fiables sur le coût d'une entreprise commerciale de formation virtuelle. La main-d'œuvre risque de coûter très cher « *parce que l'enseignement virtuel de grande qualité exige beaucoup de temps et de travail, et il est peu probable qu'il soit à la source de grands profits comme le croient certains administrateurs. Enseigner au même nombre d'étudiants en ligne au même niveau de qualité que dans une classe exige beaucoup plus de temps et d'argent* » (rapport de l'Université de l'Illinois sur l'enseignement virtuel, cité par BROUILLETTE, FORTIN, 2004, p. 24).

La plus fameuse et plus ancienne entreprise privée à but lucratif est la *Phoenix University*, aux USA, fondée en 1976 et accréditée en 1978, qui comprend maintenant un large secteur de formation en ligne. En 2000, elle exploitait 55 campus, 98 centres de formation et comptait 120 000 étudiants. Le conseiller du président Bush à l'éducation vient de cette université qui n'est pas la seule de son genre aux États-Unis. Dans les dix dernières années, le nombre de collèges privés à but lucratif a augmenté de 78 % et le nombre d'universités a augmenté de 266 %. On comptait, en 2002, 625 institutions recrutant 365 000 étudiants. Plusieurs de ces entreprises offrent des diplômes traditionnels, y compris le doctorat dans les disciplines traditionnelles : humanités, droit, polytechnique, psychologie, etc.<sup>9</sup> Ces entreprises commerciales concurrencent donc directement les collèges et les universités traditionnels. Mais il y a aussi des établissements traditionnels qui se sont lancés dans ce genre d'entreprises lucratives, le plus souvent en partenariat avec des entreprises. Selon BROUILLETTE et FORTIN (2004, p. 22), entre 1998 et 2002, « *le recrutement en formation virtuelle aux États-Unis a augmenté de 210 %, passant de 710 000 à 2,2 millions d'étudiants. Environ 70 % des collèges et des universités traditionnels offrent des cours virtuels sur une base commerciale* ».

En Europe continentale, ont apparu depuis quelques années des établissements privés à but lucratif, notamment dans les pays de l'Est. Mais ailleurs, ce type d'établissements est peu courant. Une grande partie de l'offre de formation virtuelle a été prise en charge par des établissements ou des agences étatiques qui se sont regroupés en Europe et qui opèrent sur une base non lucrative. Ainsi en est-il de l'Association des universités

---

<sup>9</sup> Voir <http://www.phoenix.edu>.

européennes d'enseignement à distance<sup>10</sup> qui regroupe 18 universités dans 14 pays et concerne 900 000 étudiants. Parmi les établissements membres, la très fameuse Open University britannique, un établissement public créé en 1969 qui offre à un coût relativement bas une formation d'une qualité reconnue, en campus ou à distance, un peu partout dans le monde<sup>11</sup>. Cela dit, il existe aussi une autre entreprise européenne, EuroPACE 2000, qui regroupe 45 universités, des entreprises, des agences nationales et régionales pour offrir de la formation virtuelle sur une base commerciale. On y retrouve surtout des établissements d'enseignement de l'Europe de l'Est et de la Méditerranée<sup>12</sup>.

Dans ce contexte de « *marchandisation* » de l'enseignement supérieur, un rôle politique important est joué par les organisations économiques multilatérales comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et la Banque mondiale (BM), alors que l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) perd de son influence auprès des autorités publiques. Les gouvernements semblent être plus à l'écoute des grandes organisations économiques internationales que des revendications des mouvements sociaux dans l'enseignement supérieur. Cette situation s'explique par la réalité : l'économie joue un rôle plus important que le développement humain ou social. Il y a une forte influence du discours des organisations internationales à vocation économique sur les décisions nationales en matière d'enseignement supérieur. Ces institutions disposent de ressources financières importantes, ce qui leur permet de développer une certaine expertise économique en éducation, avancent BROUILLETTE et FORTIN (2004).

Afin de dissiper ces inquiétudes, les auteurs ci-dessus indiquent que le Canada et le Québec se sont engagés à ne pas inclure l'éducation dans la liste des services soumis à l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), l'instrument de la commercialisation, de la déréglementation et de la libéralisation du commerce, administré par l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

---

<sup>10</sup> En France, la FIED (Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance) est une association de type loi 1901, sans but lucratif, créée en 1987 à l'initiative du Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>11</sup> Voir <http://www.open.ac.uk>.

<sup>12</sup> Voir <http://www.europace.org>.

La France commence à comprendre les enjeux de la compétition et l'existence même d'un marché de l'enseignement supérieur. Cela est attesté par l'organisation à Paris de la première conférence internationale du RESUP (Réseau d'Etudes sur l'Enseignement Supérieur) sur « Les universités et leurs marchés », en février 2007. Lors de cette manifestation, l'attention a été attirée sur l'existence de plusieurs marchés dans le champ de l'enseignement supérieur : le marché des ressources, le marché des étudiants et le marché des universitaires. Concernant celui des universitaires, MUSSELIN même a publié un livre, « *Le marché des universitaires* » (2005) où elle propose une réflexion sociologique sur les procédures de recrutement des universitaires et montre combien ce processus tend à se soumettre aux règles du marché du travail.

En 2001, MERIEUX et ses collaborateurs avaient souligné que l'enseignement supérieur français n'était pas en état d'affronter la compétition internationale, c'est-à-dire d'attirer et de former les meilleurs étudiants. Ils notaient une forte diminution de la proportion des étudiants étrangers dans les universités françaises, de 11 à 7%. USA et Canada sont les pays d'accueil les plus visés pour les ressortissants des pays africains francophones qui, jusqu'ici, avaient préféré la France pour les formations universitaires. Dans la même ligne, ils montraient qu'il y avait plus d'étudiants français partant à l'étranger pour obtenir un diplôme reconnu sur le plan mondial, que d'étudiants venant se former ou se spécialiser ici. Parmi les causes de cette situation ils énumèrent :

- *pour les grandes écoles* : leur taille, des critères de recrutement et de gouvernance trop hexagonaux, une dispersion des moyens et l'absence d'économies d'échelle résultant notamment de la difficile externalisation de l'enseignement des disciplines périphériques par rapport aux disciplines de base de l'établissement.
- *pour les universités* : une tutelle bureaucratique pesante, stérilisante, un mode de gouvernance archaïque, une autonomie financière quasi nulle, le poids déterminant des premiers cycles trop peu diversifiés ;
- *pour les grandes écoles et les universités* : des diplômes et des cursus illisibles (par référence aux standards internationaux), un mode de financement déresponsabilisant, l'absence de dotation en capital ;

- des conditions d'accueil des étudiants étrangers et de qualité de vie sur nos campus qui ne sont pas à la hauteur des ambitions et du rayonnement international de notre pays.

MUSSELIN (2008) souligne que dans ce contexte de « *marché* », les enseignants du supérieur<sup>13</sup> jouent un rôle déterminant. Ce sont eux, plus que les hommes politiques, qui peuvent bâtir l'attractivité de la France et l'Europe de demain

### *I.2.1.2. Les classements d'universités*

Avec la mondialisation de l'enseignement supérieur, synonyme, comme nous l'avons vu, d'une forte compétitivité, les classements mondiaux sont devenus d'un très grand intérêt puisqu'ils permettent de maintenir et de construire une position et une réputation institutionnelles. En même temps, ils sont une manifestation de la concurrence mondiale et servent d'instruments politiques. Chaque système de classement utilise des groupes d'indicateurs et de métriques pondérés différents pour évaluer l'activité de l'enseignement supérieur. Comme il n'y a pas toujours de données comparables concernant ce champ, les classements mondiaux se fondent uniquement sur les données de la recherche et les comptes-rendus des pairs (HAZELKORN, 2007b). Ainsi, comme l'affirme BRECHOT (2007), il n'y a pas d'indicateur « miracle ». Le plus souvent, c'est l'index de citation (la bibliométrie) qui apparaît dans les classements récents européens ou internationaux, et non pas (ou alors rarement) les critères de qualité de l'enseignement proprement dit (VINOKUR, 2008).

#### *I.2.1.2.1. Le classement de Shanghai*

Le classement mondial des universités le plus connu est celui publié par l'université Jiaotong de Shanghai (Shanghai Jiaotong Academic Ranking of World Universities) depuis 2003. D'autres universités ou instituts statistiques ont proposé leurs propres classements<sup>14</sup>, utilisant des méthodes proches de celles de Shanghai. L'impact produit

---

<sup>13</sup> MUSSELIN (2008) regroupe sous cette dénomination les universitaires, les enseignants des grandes écoles, les professeurs associés et les professeurs du second degré affectés à des formations post-baccalauréat.

<sup>14</sup> PILLOT (2008) cite : le « *THES-QS World University Ranking* » (fruit de la collaboration du Times et de Quacquarelli Symonds), le « *Top 100 Global Universities* » (de Newsweek), le « *Wuhan's Global*

montre l'importance que nombre d'institutions d'enseignement supérieur, de responsables politiques et de médias leur accordent. Ils sont généralement simples et fournissent des informations de type « consommateur » indépendantes du secteur de l'enseignement supérieur (HAZELKORN, 2007b), ce qui leur apporte une crédibilité croissante.

Le classement de Shanghai propose de rendre compte de la qualité des enseignants – chercheurs de chaque établissement d'enseignement supérieur en partant de la logique que meilleurs sont les enseignants rattachés à un établissement, meilleurs sont les débouchés se présentant à l'étudiant à la fin de sa formation. Ainsi, les critères d'excellence universitaire visent la présence éventuelle de Prix Nobel, de Médailles Fields ou de chercheurs fréquemment cités dans des revues (ou des bases de données) scientifiques internationales de premier plan au sein même de l'équipe pédagogique de chaque établissement. L'autre critère important retenu par les experts de l'université Jiaotong de Shanghai est la taille de l'établissement évalué, indice de l'attractivité de l'institution, et donc de sa qualité présumée.

Cette méthode engendre des questions. PILLOT (2008) en soulève plusieurs : comment classer les établissements de grande taille et les structures plus modestes (ou plus éclatées) dans leur taille, mais dispensant des formations d'une plus grande qualité ? Comment prendre en compte les effets de synergie émanant d'universités, de laboratoires et d'écoles travaillant dans des réseaux structurés ? Pourquoi mieux classer les établissements anglophones en valorisant les articles parus dans des revues scientifiques également anglophones<sup>15</sup> ? Comment prendre en considération aussi les sciences humaines, économiques et sociales dans ce classement ? Malgré les critiques méthodologiques, ce classement a le mérite de poser la question de la comparaison, de proposer des bases objectives de comparaison et de soulever le défi de la concurrence entre les universités à l'échelle internationale et nationale ; il a souligné les difficultés et les particularités des universités françaises (FINANCE et MUSSELIN, 2007). Dans le classement de Shanghai de 2007, sur les 50 établissements les mieux classés, on dénombre 40 universités américaines, 4 britanniques, 2 japonaises, 1 suisse, 1

---

*University Ranking* » (par la faculté chinoise de Wuhan), et enfin le « *Webometrics Ranking of World Universities* » (produit par les espagnols de Cybernetics Lab) ainsi que son dérivé « *G-Factor* ».

<sup>15</sup> C'est le cas des revues « Science » et « Nature ».

hollandaise, 1 danoise et 1 française (Paris VI). Des études bibliométriques ont été publiées aussi en France, en particulier dans le domaine de la recherche biomédicale et en santé BRECHOT (2007) montre que l'INSERM se place clairement au niveau d'institutions de renommée mondiale, comme le *Medical Research Council* au Royaume-Uni.

#### I.2.1.2.2. Les classements de l'École des Mines de Paris

En septembre 2007, comme l'indique PILLOT (2008), les chercheurs de l'École des Mines de Paris ont proposé, à partir d'une enquête, une classification des établissements d'enseignement supérieur, qui a attiré l'attention par le fait qu'elle s'appuie sur des critères différents de ceux proposés par leurs homologues chinois. Ils ne concernent pas les critères d'excellence en recherche, mais des critères sur l'avenir des étudiants issus des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, la principale variable retenue par les chercheurs français vise le nombre d'anciens élèves occupant un poste de *top executive* au sein de l'une des 500 plus grandes entreprises internationales<sup>16</sup>. Autrement dit, on prend en considération le principe selon lequel la qualité d'une formation ne se mesure pas par l'enseignement dispensé durant celle-ci, mais par la capacité des diplômés du supérieur à obtenir un poste influent dans une firme internationale.

Cette méthode est aussi source de débats. Ce classement ne tient pas compte de l'intitulé des diplômes obtenus au sein des établissements sondés ; on ne sait donc pas avec exactitude si le dirigeant est arrivé à son poste sur la base de son diplôme ou sur la base de l'expérience professionnelle acquise sur le terrain ; les effets de réseaux ne sont pas pris en compte et il se peut qu'un dirigeant d'une grande entreprise soit tenté de choisir, pour assurer sa succession, un individu issu de la même formation que lui ; et finalement, l'échantillon testé est imparfait puisque pour 13% des dirigeants des 500 sociétés, il n'a pas été possible de reconstituer le parcours universitaire (PILLOT, 2008).

---

<sup>16</sup> Ces dernières sont déterminées selon le classement établi chaque année par le magazine *Fortune* basé sur leurs chiffres d'affaire respectifs déclarés en 2006.

Si on croise les deux classements présentés, seulement 56% des établissements apparaissent conjointement dans les deux classements. Cela s'explique par le fait que la finalité d'une Grande École est de placer un diplômé à un poste de haute responsabilité, pendant que l'Université est responsable de la formation de chercheurs. Toutefois, nous espérons avec PILLOT (2008) que dans les années à venir, les chercheurs réaliseront une harmonisation des classements par la création d'un indice composite prenant en compte non seulement l'excellence de la recherche, mais aussi la qualité des débouchés professionnels.

Afin d'observer les effets des classements<sup>17</sup> sur les établissements, l'IMHE<sup>17</sup> (*Institutional Management in Higher Education*) et l'AIU<sup>18</sup> (Association internationale des universités) ont réalisé en 2006 une étude auprès des dirigeants de 202 institutions d'enseignement supérieur de 41 pays. Les résultats de cette étude montrent que les bons étudiants, et particulièrement ceux de troisième cycle, utilisent ces classements pour sélectionner les universités de leur choix. Selon les personnes interrogées, « *une réputation acquise par le biais de ces palmarès est un critère déterminant pour les postulants* ». Près de 50 % des personnes interrogées se servent de leur classement institutionnel à des fins de publicité dans les communiqués de presse, dans les présentations officielles et sur leur site internet. 58% ne sont pas satisfaits de leur classement : 70 % souhaitent faire partie des 10 premiers à l'échelle nationale et 71 % des 25 premiers à l'échelle internationale. Plus de 50% des personnes interrogées disposent d'une procédure officielle d'examen des résultats et 68 % se servent de ces résultats comme un instrument de gestion afin d'introduire des changements stratégiques, organisationnels, de gestion et/ou académiques (HAZELKORN, 2007b).

Ces derniers, par exemple, intègrent ces classements dans les « accords conclus sur leurs objectifs » avec les facultés, mettent en place une « nouvelle section afin de

---

<sup>17</sup> L'IMHE (*Institutional Management in Higher Education*) est le forum international de l'OCDE destiné à la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit d'un programme au service des décideurs des autorités gouvernementales nationale et régionale, des dirigeants et des gestionnaires d'universités, et des chercheurs. Les activités en cours à l'IMHE concernent les établissements d'enseignement supérieur et le développement de leur région, la gestion de la recherche, le financement des établissements, et l'internationalisation. Cf. <http://www.oecd.org>.

<sup>18</sup> L'AIU (Association internationale des universités), organisation affiliée à l'UNESCO, a été créée en 1950 pour encourager la coopération entre établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier. Organisation mondiale, elle rassemble des universités membres de quelques 150 pays afin de réfléchir et d'agir sur leurs préoccupations communes. Cf. <http://www.unesco.org>.

surveiller les classements », offrent « davantage de bourses et de postes » et s'assurent que les membres haut placés du personnel sont bien conscients de l'importance d'améliorer les résultats de leur institution. Certains adoptent une position plus agressive, utilisant les classements non seulement pour procéder à des changements organisationnels mais aussi pour déterminer leurs priorités institutionnelles, tandis que d'autres envisagent la fusion ou envisagent d'affecter leurs ressources à la recherche plutôt qu'à l'enseignement. Les classements influent également sur les partenariats et les collaborations au niveau national et international. Les dirigeants affirment prendre en considération le classement d'un partenaire potentiel avant d'entamer toute discussion sur la recherche et les programmes académiques. Les classements agissent aussi sur l'empressement des autres à s'associer avec eux ou à appuyer leur adhésion à des associations académiques ou professionnelles (IMHE info, 2007).

### *I.2.1.3. L'autonomisation et la responsabilisation des établissements*

Pour faire face aux défis de la compétition engendrée par le contexte d'ouverture à l'international, les établissements du supérieur acquièrent une nouvelle identité caractérisée par leur autonomisation. Le plus souvent comprise du point de vue administratif et financier, l'autonomie est définie par l'OQLF<sup>19</sup> (1994) comme une « situation statutaire des établissements d'enseignement dotés de la personnalité juridique, qui disposent de pouvoirs propres en matière d'organisation interne et de gestion financière dans le cadre général des lois et des règlements ». En conséquence, dans les établissements jouissant d'une telle autonomie, « le conseil d'administration vote le budget et le compte financier et se prononce sur les actes importants de gestion interne. Le chef d'établissement, qui est de droit président du conseil d'administration, est également le représentant de l'État au sein de l'établissement. Il est notamment responsable de l'exécution du budget. Le gestionnaire qui l'assiste peut exercer les fonctions d'agent comptable » (OQLF, 1994).

L'OCDE, en 2008, explicite un peu plus les aspects de l'autonomie institutionnelle et précise son contenu vis-à-vis de la vie de chaque institution d'enseignement supérieur :

---

<sup>19</sup> Office Québécois de la Langue Française.

AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE	
Gestion institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- statut légal</li> <li>- possessions des bâtiments et des équipements</li> <li>- commercialisation des activités</li> <li>- pouvoir de prise de la décision, y compris la liberté d'établir la structure interne de gestion</li> </ul>
Staff	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sélection, nomination, promotion et licenciement du personnel académique</li> <li>- structure de la carrière académique</li> <li>- conditions du travail (ex : salaire)</li> </ul>
Etudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- admission des étudiants</li> <li>- nombre d'inscriptions d'étudiants</li> </ul>
Finance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- établir et différencier les frais de scolarité</li> <li>- emprunter l'argent au marché du capital</li> <li>- allouer les ressources à sa convenance</li> <li>- générer des recettes</li> <li>- droit d'accumuler du capital</li> </ul>
Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offre de programmes, y compris leur accréditation</li> <li>- élaboration du curriculum</li> <li>- contenu du cours</li> <li>- évaluation de la qualité</li> <li>- mode d'enseignement</li> </ul>
Recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix de sa propre politique de recherche</li> <li>- décision des priorités de la recherche</li> </ul>

*Tableau 2 : Les aspects de l'autonomie institutionnelle (cf. OCDE, 2008, p. 69).*

Malgré ces précisions, DUPRIEZ (2008, p. 30) considère que le terme d' « autonomie des établissements [...] s'est imposé avec force dans la sémantique des politiques éducatives de ces dernières décennies », et « il demeure souvent ambigu, faiblement articulé à un réseau théorique substantiel et peu fondé sur des résultats de recherches empiriques ». Pour lui, le recours à la notion d'autonomie des établissements est une notion politiquement située, qui s'établit dans un contexte d'apparition des nouvelles formes de gouvernance de type post-bureaucratique (MAROY, 2005)<sup>20</sup>. Par conséquent, la notion en question comprend une dimension de liberté des unités décentralisées face à la construction d'un projet singulier (le projet d'établissement) et une dimension restrictive, c'est-à-dire l'obligation de rendre des comptes (*accountability*) face à l'usage de cette liberté relative, sous la pression soit des autorités publiques, soit des

<sup>20</sup> La gouvernance post-bureaucratique est caractérisée par un nouvel équilibre dans les relations entre le centre et la périphérie. Dans ce cadre, les autorités politiques, au centre, définissent les objectifs à atteindre, la distribution des ressources et garantissent une forme d'évaluation du travail de chaque établissement décentralisé. À leur tour, chaque établissements ou groupe d'établissement bénéficie de plus d'autonomie dans la définition de son projet, mais doit rendre des comptes aux autorités au regard des objectifs qui lui ont été assignés. Cette redistribution des fonctions entre le centre et la périphérie peut être comprise, selon VAN HAECHE (1998), comme un début de dépassement de l'opposition classique entre systèmes centralisés et décentralisés.

usagers, soit des deux. En réalité, cette obligation de rendre des comptes et l'obligation de résultats constituent un changement qui, comme le dit DEROUET (2008), provient des recommandations des organisations internationales. Ainsi, l'objectif de l'autonomie d'établissement « *n'est pas de donner la même chose à tout le monde, mais à chacun ce dont il a besoin* » (DEROUET, 2008, p. 46). Autrement dit, selon le contexte spécifique et la singularité de chaque entité décentralisée, de chaque établissement, l'autonomie se traduit par une responsabilisation face à ce qu'on a fait avec ce qu'on a reçu/eu comme données de départ, de tous les points de vue : gestion institutionnelle, staff, étudiants, recherche, finances, formation.

Pour la France, ce cadre de responsabilisation des établissements et de renforcement du rôle de la tutelle, au moins du point de vue financier, a été défini par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), votée en 2001 et mise en œuvre dans le domaine de l'éducation à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2006. Avant cette date le cadre français faisait face à de fortes variations : par la loi d'orientation de 1968, la tutelle, dans le cas des EPSCP que sont les universités, a été allégée, puis renforcée quelques années plus tard (1984-1985) par les décrets d'application de la loi Savary.

Sur l'évolution du rôle de la tutelle en France, MUSSELIN (2008) affirme que ces transformations correspondent plutôt à « l'État autrement » qu'à une situation de « moins d'État ». De son côté, DEROUET (2008) pense que, petit à petit, s'installe l'idée d'un « État managérial » qui décide de transférer des attributions aux collectivités territoriales, permettant ainsi de mieux contrôler ce qui se réalise. Etant donné la diversité des traditions culturelles et institutionnelles, l'attribution de l'autonomie aux établissements enregistre des variations entre les pays. Toutefois, d'après BROADFOOT (2000) un élément assure aux gouvernements le pouvoir de pilotage afin que des milliers d'établissements, plus ou moins indépendants, restent sous leur tutelle : il s'agit de l'évaluation.

L'évaluation externe garde une grande importance pour la hiérarchie, et plus encore pour l'établissement : l'évaluation qu'il mène à l'interne commence à représenter l'« *outil indispensable pour prendre ou reprendre du pouvoir sur sa propre destinée et échapper à l'autarcie à laquelle il était jusque-là fréquemment condamné* » (Rapport annuel des inspections générales, 2005, p. 16). Cette affirmation nous a amené à

effectuer une recherche de terrain où les responsables d'établissements s'expriment sur leur vécu vis-à-vis d'une telle démarche autoévaluative. Nous la présenterons dans la deuxième partie de cette thèse.

## I.2.2. Vers une « assurance qualité » dans l'enseignement supérieur

### I.2.2.1. La qualité : précisions conceptuelles

« Victime d'un polymorphisme » (HELDENBERGH, 2007, p. 263), le concept de la qualité a été élaboré dans l'industrie et est établi dans ce secteur par rapport aux *normes ISO*<sup>21</sup> (International Standard Organisation), fondées sur la satisfaction du client. Selon l'Office Québécois de la Langue Française (2003), la qualité désigne « l'ensemble des caractéristiques d'un bien ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire de manière continue les besoins et les attentes des utilisateurs ou des usagers ». Autrement dit, « la qualité signifie la conformité aux exigences prédéfinies » (CROSBY, 1996, cité par DEJEAN, 2007, p. 21). Pour VILLETAZ (2007, p. 134) la qualité est avant tout « une notion relationnelle, conçue par rapport à des objectifs - si possible communs - mais au minimum reconnus par tous les partenaires de l'organisation concernée ».

Enfin, FLAMENT (2007) synthétise, dans une approche de « prestation de services », les diverses perceptions de la qualité. Il repère le point de vue du « commanditaire », une qualité externe traduite par une qualité souhaitée, et le point de vue du « prestataire », une qualité interne transcrite par la qualité annoncée. Avec l'étude de la prestation, on parle de qualité perçue et de qualité réalisée, comme on le voit dans la figure suivante :

---

<sup>21</sup> L'ISO est une des institutions de référence en matière de qualité. Elle produit toute une série de normes que doivent respecter les institutions souhaitant être certifiées par elle. C'est à partir de ces conceptions que se sont développées les démarches qualité dans l'industrie.

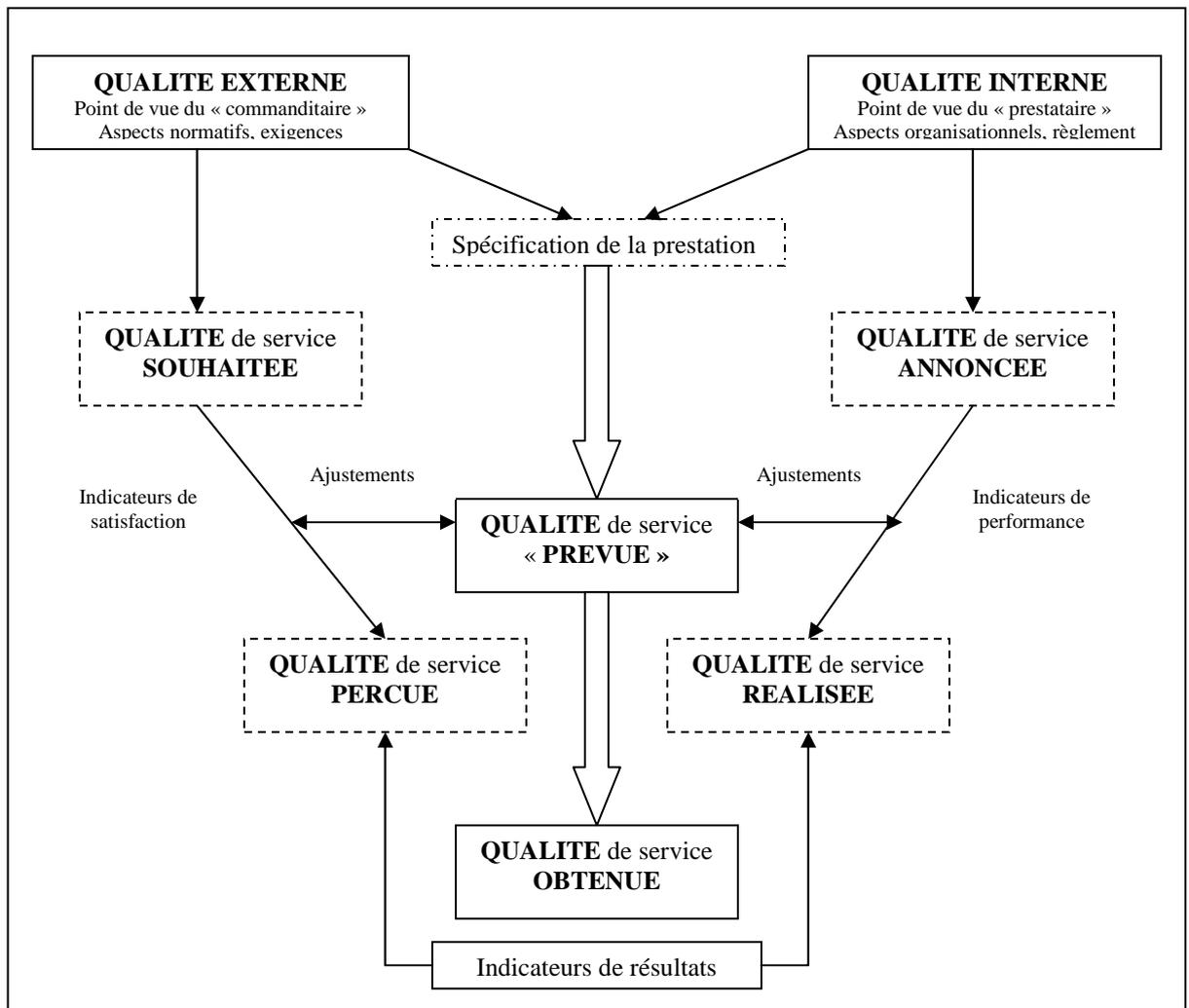


Figure 1 : Les perceptions de la qualité (FLAMENT, 2007, p. 93)

ROMAINVILLE et BOXUS (1998, p. 16) développent ces types de « qualité » en fonction des variables : *des variables institutionnelles* (centrées sur l’institution), *des variables contextuelles* (portant sur le profil des étudiants), *des variables de « présage »* (décrivant le contexte académique général), *des variables « de processus »* (contexte pédagogique) et *des variables de « produit »* (centrées sur les diplômés). PERELLON (2007) va au-delà de ces définitions : en insistant sur le caractère subjectif de la notion de « qualité », il considère que la recherche d’une définition est stérile.

Le thème de la qualité dans les universités, apparu comme conséquence directe de la mondialisation et de la compétition engendrées au sein des établissements d’enseignement supérieur, recouvre un large éventail d’actions et peut même être pensé comme un nouveau paradigme (VINOKUR, 2006a). Van DAMME (2004, cité par

DEJEAN, 2007, p. 28-29) affirme qu'il n'existe pas de définition partagée de la qualité ; il parle même de « *confusion conceptuelle* » en la matière. Il identifie 4 approches de ce concept dans l'enseignement supérieur :

- 1ère approche : « *the excellence standards approach* » – « *l'approche par l'excellence* » : la qualité est 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 le maximum possible ses étudiants pour hausser le niveau de qualité de ses diplômés.
- 2ème approche : « *fitness for purpose* » : 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).
- 3ème approche : « *the basic standards approach* » : la qualité est définie par un minimum de critères ou de normes. Les procédures d'accréditation renverraient à cette approche.
- 4ème approche : « *la satisfaction du client* », qui renvoie aux normes ISO.

Dans la même ligne, sachant que derrière ce mot se trouvent des valeurs propres à chaque pays et même à chaque établissement, l'ENQA<sup>22</sup> n'impose pas une définition unique, mais incite chaque établissement ou chaque université à se poser la question de la qualité de son enseignement, de ses services, de son fonctionnement, à préciser comment elle la conçoit et comment elle compte la mettre en œuvre. HELDENBERGH (2007) s'inscrit dans cette même logique et affirme qu'une normalisation des critères de qualité pourrait annihiler la diversité des systèmes d'enseignement supérieur en Europe, la multitude des établissements et la multiplicité de leurs missions étant considérées comme une richesse.

DEJEAN (2007) distingue les facteurs du développement du discours et des pratiques concernant la qualité dans l'enseignement supérieur. Ceux-ci concernent le désengagement de l'État et la réduction des financements publics, la désacralisation de l'université à qui l'on demande de rendre davantage de comptes. ROMAINVILLE (2000) souligne aussi les effets de la massification, qui a donné accès à l'enseignement supérieur à un plus grand nombre d'étudiants, mais qui a fait apparaître des problèmes

---

<sup>22</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education.

d'échec dans une université de masse. Dans la même ligne, VINOKUR (2006, p. 110) pointe encore deux facteurs : l'internationalisation et la mise en concurrence des universités de différents pays et la mobilité des étudiants et des enseignants nécessitant la garantie de la qualité des formations universitaires.

L'utilité des démarches qualité se trouve dans le fait qu'elles constituent d'une part, pour un établissement, l'occasion d'une réflexion collective sur des questions de fond le concernant, et d'autre part, pour les universitaires, l'occasion de se rencontrer, de sortir de leur hyperspécialisation et de travailler dans la transversalité (REGE COLET, ROMAINVILLE, 2006).

#### *I.2.2.2. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*

Les discours sur la qualité dans l'enseignement supérieur sont surtout centrés sur l'*assurance de la qualité*. Selon l'OQLF (2003)<sup>23</sup> l'assurance qualité présente « l'ensemble des actions préétablies et systématiques nécessaires pour donner la confiance appropriée à ce qu'un produit ou un service satisfasse aux exigences relatives à la qualité ». Toutefois, plusieurs concepts sont apparus : évaluation de la qualité, démarche pour la qualité, management de la qualité, culture de la qualité, mais les multiples textes qui traitent de ces concepts, précisent rarement le sens de ces notions (DEJEAN, actes du colloque du CNE à Dijon, 2004, cité par HENARD, 2006).

Pour être encore plus précis, FAVE-BONNET (2007) fait plusieurs distinctions : l'*évaluation de la qualité* indique comment on va mesurer cette qualité (par l'évaluation), l'*assurance et garantie* signifient qu'on se propose de montrer que la qualité est présente, alors que le *management de la qualité* indiquerait la façon dont on peut la gérer. En bref :

- *évaluation de la qualité* signifie comment mesurer cette qualité ;
- assurance de la qualité ou garantie de la qualité indique comment garantir cette qualité ;
- *management de la qualité* traduit comment obtenir ladite qualité.

Ainsi, l'évaluateur de la qualité aura pour objectif l'amélioration de la qualité ; le certificateur, lui, vérifiera la qualité d'un diplôme proposé, afin de lui permettre d'être

---

<sup>23</sup> ISO 8406 donne la même définition de l'assurance qualité.

habilité comme diplôme national ; un manager ou un président d'université, par exemple, devra mettre en œuvre des procédures et une culture de la qualité dans son établissement.

Dans l'enseignement supérieur, on trouve un très large éventail de définitions de la notion d'assurance qualité : certains, comme J. PERELLON (2007), vont jusqu'à considérer l'assurance qualité comme une politique publique, ou comme une nouvelle mission de l'Université à l'heure de l'autonomie accrue et de la concurrence entre les universités (POTOKI MALICET, 2001); d'autres, comme KOHLER (cité par DEJEAN, 2007, p. 38) 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* ».

Le mouvement pour l'assurance qualité a pris naissance dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur sous l'impulsion du processus de Bologne. Il a comme objectifs de faciliter la mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants-chercheurs grâce à ses procédures assurant la qualité et à la confiance qu'elles suscitent ; d'attirer dans les universités européennes des étudiants et des chercheurs étrangers ; mais aussi d'accompagner la politique d'harmonisation européenne. En conséquence, son rôle final, selon GARCIA (2006), est de participer à la construction d'un marché européen de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, comme soutient CUSSO (2006, p. 198), des faits précis contribuent à la proposition et/ou à la définition d'un système commun d'assurance qualité : registre européen des agences, critères d'évaluation, manuel, système d'accréditation des accréditeurs. Concrètement, l'ENQA avec son manuel ratifié<sup>24</sup> par les ministres européens en 2005 sur les procédures de garantie de qualité, propose des modèles ou des protocoles, acceptés par tous, fondés sur les bonnes pratiques dans les États membres. Ce document établit 3 niveaux pour l'assurance qualité :

- « *l'assurance qualité interne* » au sein des établissements d'enseignement supérieur : l'établissement se dote de moyens d'évaluation et de contrôle ;
- « *l'assurance qualité externe* » réalisée par des agences spécialisées ;

---

<sup>24</sup> *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2005).

- « *l'assurance qualité des agences chargées de l'assurance qualité* » : si ce n'est pas l'État qui vérifie la fiabilité des agences spécialisées, il est recommandé de se doter de moyens de contrôle desdites agences. Il s'agit d'éviter le risque de création d'officines qui se déclarent en mesure de délivrer des certifications ou des accréditations, mais qui n'ont aucune validité et cherchent seulement à faire du profit à bon compte (DEJEAN, 2007, p. 40).

Toutefois, comme PERELLON (2007, p. 69) l'affirme, il n'existe pas, à ce jour, de « *modèle européen* » d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. L'agenda de Bologne accentue le besoin de collaboration et de convergence entre les pays, et des efforts sont entrepris dans ce sens. Mais des variations subsistent.

Pour vérifier la convergence entre le système français d'assurance qualité des établissements et celui proposé par l'Europe, il faut comparer les outils que chacun a mis en place. La comparaison à partir du contenu et de la spécificité de l'outil européen (*Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, 2005) et de l'outil français (le *Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*, 2003) montre une faible convergence, puisque les aspects fondamentaux, à savoir l'intérêt pour la recherche et pour les stratégies de gestion financière, sont différents (MACARIE-FLOREA, 2007).

### *1.2.2.3. L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur*

L'autre concept très utilisé de nos jours concernant la qualité dans l'enseignement supérieur, c'est *l'évaluation de la qualité*. Elle se réalise à partir de critères comme l'autonomie des établissements (GARCIA, 2006, p. 75), ou « *l'existence de mécanismes internes de garantie de la qualité et l'utilisation des résultats de l'apprentissage et des compétences acquises* » (CE, 2004a), ou bien à partir des missions assignées aux universités par la loi, mais aussi à partir des objectifs que les universités se fixent pour remplir leurs missions (BOFFO, DUBOIS, MOSCATI, (2007).

Même s'il s'agit d'un concept connu et partagé par les systèmes d'enseignement supérieur du monde entier, que l'on reconnaît son rôle primordial pour aider à comprendre la complexité de l'enseignement supérieur et pour garantir la qualité de l'enseignement proposé, il reste délicat de le définir et de saisir les acceptions qu'il recouvre. HENARD (2006) explique cela par le manque du recul des acteurs de l'enseignement supérieur sur son évolution historique et sur son cadre philosophique et politique.

Secteur en pleine expansion depuis le milieu des années 1980 (VINOKUR, 2006), l'évaluation de la qualité n'est pas une idée neuve, puisque les systèmes d'enseignement supérieur se sont toujours posé la question de la qualité de leurs activités, de leur offre de formation et de la recherche. En fait, comme le précise le rapport général du Sénat sur le projet de loi des finances de 2004 (p. 18), la nouvelle réforme LMD « *repose sur un cadre réglementaire dans lequel l'État ne fixe plus nationalement le contenu des diplômes mais en certifie la qualité* ». Le changement repose donc, souligne VINOKUR (2006), sur le fait que la demande d'évaluation se précise et devient plus explicite, comprenant : la certification d'assurance qualité, l'accréditation des établissements et des programmes, la certification des agences d'accréditation, les tests, la mesure des compétences, le classement international des publications scientifiques, les palmarès, et les palmarès de palmarès des universités.

Les acteurs de l'évaluation de la qualité sont très variés : agences publiques, parapubliques et privées infra-, supra- ou transnationales, administrations, associations professionnelles, firmes de l'industrie de l'enseignement, journaux et revues, cabinets d'experts et de consultants, ainsi qu' « *un foisonnement d'accréditeurs autoproclamés qui font une publicité agressive, se targuant parfois de liens avec l'Unesco ou les Nations unies comme preuve de leur crédibilité internationale* » (UVALIC-TRUMBIC 2001, cité par VINOKUR, 2006, p. 110).

HENARD (2006) se réfère à un besoin de rendre des comptes<sup>25</sup> aux États, aux multiples financeurs de l'enseignement supérieur, aux étudiants, aux employeurs qui formulent le besoin de mieux connaître les activités des universités et d'en mesurer la performance.

---

<sup>25</sup> Voir le chapitre suivant sur « *l'accountability* ».

Dans la continuité de cette idée, FLAMENT (2007) considère l'évaluation de la qualité comme un enjeu de société : il faut toujours s'adapter à l'époque contemporaine. En revanche, BOFFO, DUBOIS, MOSCATI, (2007) notent que l'évaluation de la qualité (nommée par eux « audit qualité ») vise à donner aux universités une capacité stratégique au changement : évaluer pour mieux gouverner et non pour mieux contrôler. Ici resurgit l'importance de l'accroissement de l'autonomie et du renforcement de la capacité stratégique. D'autre part, FLAMENT (2007) remarque que l'évaluation de la qualité est un enjeu institutionnel : l'éducation tend à devenir un marché et chaque institution se retrouve face à la concurrence. Dans la même logique d'un marché de l'enseignement supérieur, VINOKUR (2006) affirme que les raisons principales de l'évaluation de la qualité relèvent des marchés de l'« accréditation » (qui labellise des seuils de qualité des processus de production), et de celui de la « notation » (qui hiérarchise les performances des établissements).

#### *1.2.2.4. L'assurance qualité et l'évaluation des universités*

Face à ces définitions et ces positions vis-à-vis de la qualité et de son assurance dans l'enseignement supérieur, une question essentielle apparaît : comment comprendre l'évaluation par rapport aux systèmes d'assurance qualité de nos jours ? Quelle est la place de l'évaluation des universités dans le cadre d'une société de plus en plus centrée sur l'assurance de la qualité ?

Certains (HENARD, 2006 ; DEJEAN, 2007) font le constat d'un glissement sémantique entre évaluation et qualité, ayant l'impression que cette expression d'assurance qualité remplace de plus en plus le terme d'évaluation dans l'enseignement supérieur d'aujourd'hui et qu'on parle de systèmes d'assurance qualité pour parler en fait de systèmes d'évaluation de l'organisation. La raison de ce glissement est liée, selon le CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle)<sup>26</sup>, aux éléments fondamentaux d'un système d'assurance qualité, éléments qui engendrent une forte proximité dans le langage entre évaluation et assurance qualité. Ces éléments, selon DEJEAN (2007, p. 41) sont :

---

<sup>26</sup> Dans un document sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, cité par DEJEAN, 2007, p. 41.

- semi-autonomie des organisations d'évaluation
- normes et prévisions explicites
- autoévaluation 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.

D'autre part, la CPU (2006, p. 1) affirme que, dans la pratique, puisque l'assurance qualité consiste principalement en évaluations, en prises d'information et en contrôles réguliers, elle est trop souvent confondue, à tort avec l'autoévaluation. Toutefois, l'une des spécificités de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur est qu'elle est réalisée par des pairs (DEJEAN, 2007).

Nous sommes d'accord avec la CPU (2006, p. 5) qui soutient que l'évaluation n'est qu'un « *instrument à l'égard de la démarche qualité* ». Son rôle est d'établir l'utilité et le coût des actions entreprises en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche. Et la démarche qualité permet l'augmentation de l'utilité et de la désirabilité, et l'optimisation des coûts. De même, GARCIA (2006, p. 82) explique : « *ce n'est pas l'évaluation des universités qui constitue une nouveauté en France, mais le fait qu'elle est désormais adossée à l'assurance qualité (et à ses enjeux économiques)* ». Dans ce cas, l'évaluation est conçue, soit comme un recueil de mesures qui seraient l'instrument d'un contrôle, soit comme un recueil d'indices qui seraient soumis à une interprétation, inséparable de l'action. Dans les deux cas, l'évaluation est définie par la CPU (2006) comme un ensemble de jugements de valeur, qui se distingue dans la démarche qualité du simple contrôle des procédures et des normes. Suivant cette perspective, dans le chapitre suivant, nous nous proposons d'approfondir la question de l'évaluation dans les universités, le centre de notre intérêt.

## Chapitre 3 : L'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur

Le propos de ce chapitre est centré sur l'évaluation des établissements en tant qu'outil dans le système d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. Les notions et les concepts utilisés font partie du champ de l'évaluation dans les sciences de l'éducation. Dans un premier temps nous souhaitons expliciter le concept d'« *évaluation* », ses acceptions, sa proximité avec le « *contrôle* » et l'« *accountability* ». Puis notre attention se focalisera sur l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, son contenu, la forte tendance à l'internationalisation de ce processus et, enfin, sur les acteurs impliqués dans ce processus (établissements d'enseignement supérieur, experts, agences d'évaluation).

### I.3.1. Le concept d'évaluation

Nous définissons l'évaluation en prenant compte les deux typologies synthétiques de M. LECOINTE (1997) et de G. FIGARI (2006b) et en la distinguant du concept très proche, le *contrôle*.

#### I.3.1.1. L'évaluation et ses acceptions

L'étymologie latine du mot « *évaluation* » est le verbe « *valere* » qui signifie « être bien portant ». Littré, « *évaluer* » évoque d'une part, l'estimation de la valeur, le prix d'une chose et, d'autre part, le processus de fixer approximativement une quantité. Dans le monde de l'éducation (et pas seulement), plusieurs auteurs ont essayé de définir ce concept et ont rencontré des difficultés à cause de la multitude de sens que ce terme comprend. Certains auteurs ont même tenté de construire, à partir de critères divers, des typologies qui traduisent « une pensée organisée sur l'évaluation en éducation » (FIGARI, 2006b). Ainsi, LECOINTE (1997) prend comme point d'appui les opérations de l'évaluation, tandis que pour FIGARI (2006b), le plus important, ce sont le(s) rôle(s) de l'évaluation. En croisant ces deux typologies avec d'autres définitions proposées par

d'autres auteurs, nous éclaircirons le concept d'évaluation. C'est l'objectif de ce chapitre.

#### I.3.1.1.1. La typologie de Michel Lecoïnte

En 1997, dans son ouvrage *Les enjeux de l'évaluation*, M. LECOINTE synthétise les travaux réalisés sur la définition de ce concept et établit une typologie synthétique : l'évaluation est à la fois mesure, sens, évolution / décision, et aussi valeur.

*L'évaluation est mesure* puisqu'elle permet la quantification sur une échelle / étalon qui s'exprime par un nombre (LECOINTE, 1997). Elle montre ainsi la mesure d'écart ou la mise en rapport d'un état présent et d'un état souhaité. De là naît l'idée de la construction d'un *réfèrent de l'évaluation*, défini comme un ensemble de normes, de caractéristiques, de qualités décrivant le modèle idéal visé (BARBIER, 1994 ; DE KETELE, 1997 ; DAUVISIS, 2006). De même, l'évaluation est définie comme mesure de la qualité par le repérage et la sélection de critères pertinents, par l'ordonnement sur des registres (présence/absence, croissant/décroissant, acceptabilité, degré d'excellence) ou par croisement des critères (FIGARI et TOURMEN, 2006). Dans cette ligne s'inscrivent les nombreux travaux sur le système d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur.

*L'évaluation est sens* par le fait qu'elle s'intéresse aux *significations* ; elle offre des interprétations aux mesures effectuées (ARDOINO et BERGER, 1989 ; DEJEAN, 2007). En même temps, elle est sens vu qu'elle montre la *direction*, où on a été, où on est, et désigne le chemin pour l'avenir (ARDOINO et BERGER, 1989 ; DURUBELLAT, 2000).

*L'évaluation est évolution ou décision* dans la mesure où elle s'avère aide à la décision (DE KETELE, 1997 ; LAVEAULT, 2004). « L'évaluation n'est pas une finalité, elle vise à permettre d'agir, en connaissance de cause, sur le réel (fonctions de planification, d'ajustement), et pas seulement à justifier les actions passées (fonction de contrôle) » (DEMEUSE, 2006). Pour AUBEGNY (2004a) l'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de prendre des décisions possibles.

Enfin, *l'évaluation est valeur*, et, selon LECOINTE (1997, p. 31), cette signification « *fonde les trois premières opérations* ». La présence du jugement de valeur est celle qui différencie l'évaluation de la mesure. « *Evaluer quelque chose ou quelqu'un, c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou une estimation* » (ARDOINO, BERGER, 1989, p. 15). « *Le domaine de l'évaluation, c'est le domaine de la « valeur dite »* » (BARBIER, 1994, p. 82). La même position a été adoptée par FIGARI et TOURMEN (2006).

#### I.3.1.1.2. La typologie de Gérard Figari

D'une date plus récente, la typologie de G. FIGARI (2006b) synthétise les différents paradigmes et identifie trois stades de compréhension du rôle de l'évaluation en éducation : évaluation comme activité, évaluation comme cognition et, actuellement, évaluation comme réponse sociale.

*L'évaluation comme activité* concerne particulièrement ce qui se passe dans l'acte d'évaluer chez l' « évaluateur » et chez l' « évalué » (DUBOIS, 1998 ; DEJEAN, 2007), en faisant appel aux notions d'activité évaluative, tâche évaluative, compétence évaluative (voir BARBIER, 1994 ; DE KETELE, 1997 ; LECOINTE, 1997 ; DURUBELLAT, 2000 ; DAUVISIS, 2006 ; DEMEUSE, 2006). De même, il y a un intérêt à l'étude des situations, des moments où se manifestent des comportements évaluatifs, donc, une contextualisation de l'évaluation (des antécédents, des facteurs économiques et socioprofessionnels, culturels ou éthiques) (CPU, 2006). Autrement dit, « *en schématisant beaucoup, toute évaluation pose trois questions : « qui évalue, quoi et comment [dans quel contexte] » ?* » (BLANC, 1986, p. 26).

*L'évaluation comme cognition* fait appel aux processus cognitifs de l' « évalué » (BLANC, 1986), en suscitant les notions d'évaluation diagnostique, pronostique, formative. Donc, il s'agit moins de mesurer, de vérifier que d'analyser des processus pour comprendre le sens des activités de l'évalué (ARDOINO et BERGER, 1989 ; LAVEAULT, 2004). Ainsi, l'accent est mis sur l'autoévaluation.

*L'évaluation comme réponse sociale* souligne le fait que l'évaluation est un acte social répondant aux exigences d'un contexte socio-économique. D'où l'importance des produits du système d'enseignement comme l'employabilité (FIGARI et TOURMEN, 2006). Selon LECOINTE (1997, p. 33-43) « *l'évaluation est toujours un enjeu social* » par le fait qu'elle implique une éthique socialement formée concernant la « *fabrication d'excellence...et de rebut* », la « *détermination de la valeur « morale »* » et finalement, même l' « *opération éthique, la déontologie* ».

Toutes ces définitions constituent autant d'apports des travaux des différents auteurs appartenant à diverses communautés scientifiques (sciences humaines et sociales, psychologie cognitive, technologies informatiques). Comme FIGARI (2006b, p. 41) l'a montré, cela engendre inévitablement une « *dispersion des champs de recherche en sciences de l'éducation et en sciences humaines et sociales, accompagnée d'une absence ou d'une perte de modèles unificateurs* ». En témoigne la typologie de l'évaluation du cadre européen commun de référence pour les langues, créée par le Conseil de l'Europe en 2000 (p. 139-145). En voici une liste récapitulative :

1. Évaluation du savoir/ Évaluation de la capacité
2. Évaluation normative/ Évaluation critériée
3. Maîtrise Continuum ou suivi
4. Évaluation continue / Évaluation ponctuelle
5. Évaluation formative / Évaluation sommative
6. Évaluation directe / Évaluation indirecte
7. Évaluation de la performance / Évaluation des connaissances
8. Évaluation subjective/ Évaluation objective
9. Évaluation sur une échelle/ Évaluation sur une liste de contrôle
10. Jugement fondé sur l'impression/ Jugement guidé
11. Évaluation holistique ou globale/ Évaluation analytique
12. Évaluation par série / Évaluation par catégorie
13. Évaluation mutuelle / Auto-évaluation.

### *1.3.1.2. L'évaluation et le contrôle*

Une des difficultés dans la définition de l'évaluation consiste dans l'utilisation de cette notion au lieu de celle de « contrôle ». Une fois établie cette distinction, on s'aperçoit aisément que c'est bien plus de contrôle que d'évaluation dont la société est actuellement envahie. Corrélé par ARDOINO et BERGER (1989, p. 18) avec le pouvoir (politique ou administratif), le terme de « *contrôle* » a été, disent-ils, remplacé par l'« *évaluation* », un « *prête - nom commode et lénifiant, pour prendre la relève d'une fonction, certes utile, mais désormais jugé indésirable* ». Par conséquent, « *au lieu de changer les pratiques, on a modifié le vocabulaire, et on tend à parler d'évaluation là où il ne s'agit que de contrôle déguisé* » (ARDOINO, BERGER, 1986, p. 120).

Pour tenter une définition, le contrôle est lié à la « *vérification de l'exactitude, de la précision, de la conformité* » (LANDSHEERE, 1992, p. 62), s'effectue « *à partir d'un modèle de référence qui est, toujours, extérieur et antérieur (au moins logiquement si ce n'est chronologiquement) à l'opération de contrôle proprement dite* », et a comme finalité « *des sanctions et des réparations [plus que] l'optimisation de l'action* » (ARDOINO, BERGER, 1989, p. 12, et p. 14). Toutefois, malgré leur opposabilité et leur relation bipolaire, les deux types d'opérations s'entraident : « *des opérations de contrôle peuvent constituer le préalable d'opérations d'évaluation proprement dites* » (ARDOINO et BERGER, 1986, p. 120).

La distinction entre ce qui signifie le « *contrôle* » et ce qui désigne l'« *évaluation* » a été réalisée par plusieurs auteurs : HARVOIS (1986), ARDOINO et BERGER (1986 et 1989), BARBIER (1994), DEJEAN (2007). Ils ont distingué le sens de ces concepts selon quatre indices : la finalité, le positionnement dans les opérations de contrôle et d'évaluation, les outils et leur emploi, et, finalement, l'objet de ces démarches.

*La finalité* de l'évaluation consiste, comme nous l'avons déjà vu, dans la production d'un jugement de valeur : il y a *évaluation* quand il y a opérations ayant pour résultat la production d'un jugement de valeur sur les activités, car « *l'évaluation implique un jugement de valeur* » (BARBIER, 1994, p. 30). Ces opérations donnent lieu à des appréciations ou des interprétations (voire des négociations), à un débat, à une confrontation des idées concernant ce qui a été ou non réalisé et pour quelles raisons. En

revanche, l'objectif des procédures de contrôle est de comparer le degré de conformité entre un modèle de référence et des phénomènes réels (LANDSHEERE, 1992 ; ARDOINO, BERGER, 1989). Dans le contrôle, il y a des sanctions positives ou négatives, tandis que dans l'évaluation, il y a des recommandations « *débouchant sur l'autre chose possible* », le devenir » (HARVOIS, 1986, p. 118).

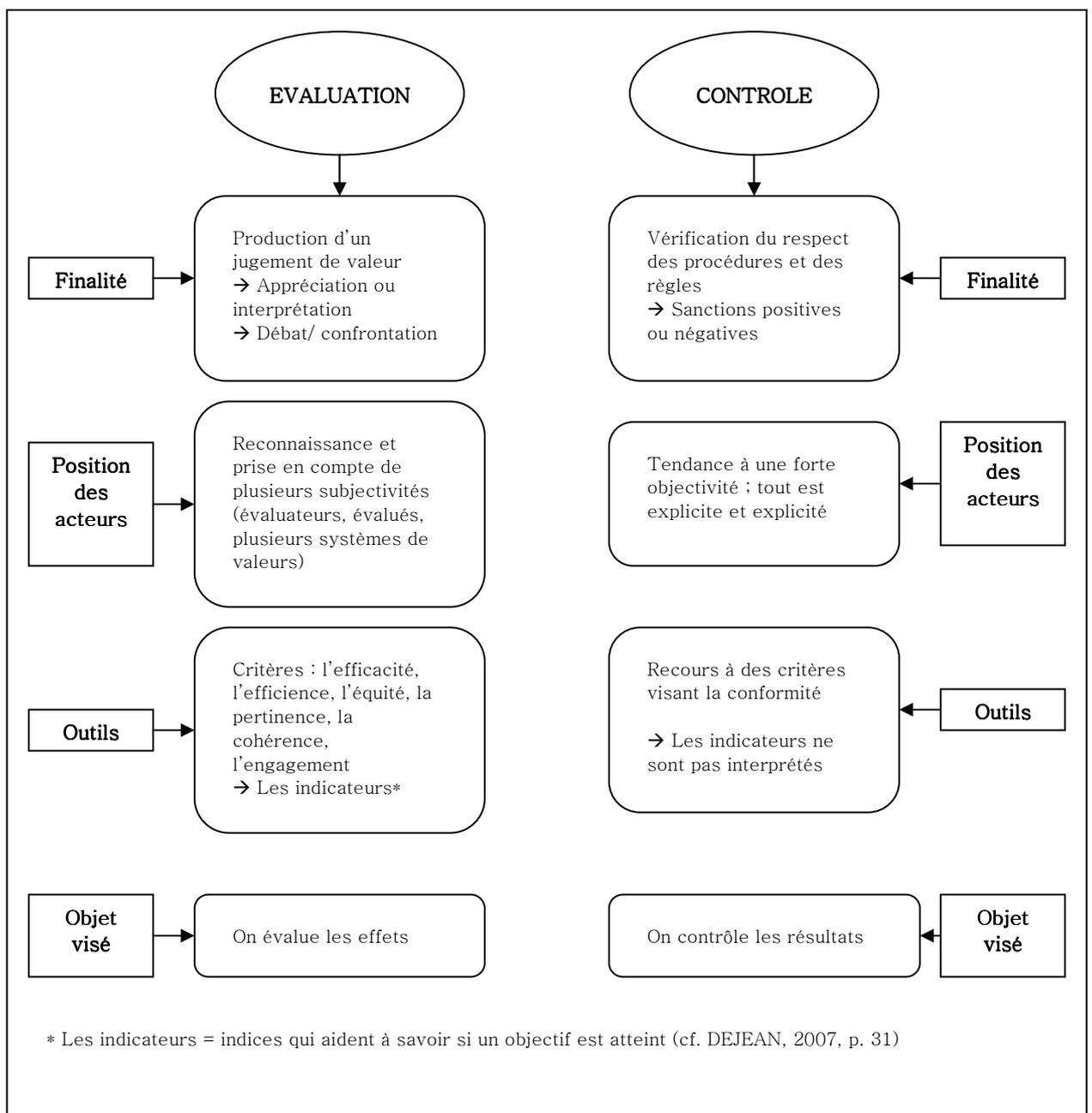
Dans l'évaluation, le *positionnement* des acteurs impliqués dans le processus est orienté vers une prise en compte et une reconnaissance de plusieurs subjectivités : le point de vue des évaluateurs, les arguments des évalués, plusieurs systèmes de valeurs. Pour le contrôle, on remarque une tendance à la forte objectivité (DEJEAN, 2007). Le contrôle se veut *explicite*, alors que dans l'évaluation il y a de l'*implicite* (HARVOIS, 1986). Ou, comme ARDOINO et BERGER (1986, p. 120) l'affirment : « *le contrôle repose sur des dispositifs construits, et les plus transparents possibles, alors que l'évaluation [...] comporte toujours et nécessairement des zones d'opacité irréductibles* ».

*Les outils* mis en place dans les démarches de contrôle sont des procédures et des techniques fixées avant, *mono - référentielles*, pour retrouver une homogénéité, et indépendantes des acteurs chargés de les mettre en œuvre. En revanche, dans l'évaluation existe une dynamique *multi-référentielle* : « *le (ou les) système(s) de référence, auxquels on rapportera les phénomènes considérés, s'élaborent et se construisent à travers le processus même de l'évaluation* » (ARDOINO, BERGER, 1989, p. 18). Ou, comme HARVOIS (1986, p. 118) l'affirme : l'évaluation « *s'inscrit dans le courant même de l'histoire en train de se faire* ».

Par le fait que le contrôle soit « vérification du respect des procédures et des règles », on recourt à des critères visant la conformité. Par conséquent, les indicateurs ne sont pas interprétés, il n'y a pas de débat ou de confrontation. À l'inverse, l'évaluation, en utilisant des critères comme l'efficacité, l'efficience, l'équité, la pertinence, la cohérence, l'engagement, donne toujours lieu à des interprétations, des discussions, voire des critiques.

*L'objet visé* par ces démarches est différent : « *on contrôle un résultat, on évalue des effets* » (ARDOINO, BERGER, 1989, p. 132). Les changements produits directement

par l'action et clairement établis avant l'action sont les *résultats*, les objets de contrôle. Au contraire, l'objet de l'évaluation vise les incidences et la pertinence de l'action sur le milieu visé, qui traduisent ainsi les *effets* ou même *l'impact* de l'action (GRAUGNARD, HEEREN, 1999). Toutes ces distinctions sont synthétisées dans la figure suivante :



### **Figure 2 : Distinction évaluation-contrôle**

Cette distinction entre ce qui est évaluation et ce qui est contrôle a donné naissance à de nouveaux concepts et de nouvelles théories. Ainsi est apparue *l'évaluation régulatrice et/ou formative* qui a pour fonction de réorganiser un système à l'aide de méthodes de feed-back ou de rétroaction. De même est apparu le concept d'*évaluation sommative-certificative* (CARDINET, 2000), une évaluation ayant pour fonction de catégoriser, certifier et valider des pratiques, des comportements ou des connaissances, c'est-à-dire une sorte de contrôle autrement nommé.

Pour conclure, il faut admettre avec ARDOINO et BERGER (1986), devant la confusion existant dans ce champ, qu'il n'y a qu'une seule solution : comprendre et admettre que ces deux concepts renvoient à deux univers et à deux épistémologies différentes. Le contrôle s'inscrit dans une épistémologie cartésienne où un point se repère par rapport à des coordonnées, alors que l'évaluation est dans une épistémologie einsteinienne et relativiste où il n'existe plus de référent préalable à l'identification du référent. Par la suite, nous admettons avec FIGARI (2006) que l'évaluation ne peut plus être comprise comme un ensemble de procédures de contrôle, mais de plus en plus envisagée comme une activité à aborder en tant que telle.

### **I.3.2. Les objets de l'évaluation**

L'engagement dans la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur (le Processus de Bologne), conjugué avec la nécessité de répondre aux défis de compétitions et d'assurance de la qualité, la volonté d'accroître l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, la mise en place d'une logique de mesure des résultats au niveau du budget de l'État (LOLF), concurrent à faire évoluer l'évaluation dans les universités.

Plusieurs ouvrages présentent l'évaluation des universités ou des établissements d'enseignement supérieur du point de vue de la *sociologie des organisations*, de *l'anthropologie*, des *analyses institutionnelles ou culturelles*. Beaucoup plaident pour évaluer tel ou tel d'entre les éléments de l'institution : ses systèmes de valeurs et de

finalités, ses us et coutumes, ses ethno-méthodes, sa culture disciplinaire. Certains écrits sont centrés sur l'exposition des techniques, des méthodes et des outils adéquats et spécifiques pour une telle évaluation. Mais sur quoi portent ces évaluations dans l'enseignement supérieur ? À quoi servent-elles ? Quels sont les critères pour déterminer une « bonne évaluation » ? Quelles conceptions l'ont engendrée ? Toutes ces questions auront une réponse dans ce chapitre, où nous exposerons les réalités de l'évaluation des établissements, en insistant sur les traits d'une bonne évaluation. Nous montrerons l'importance et la nécessité de ce processus, et nous présenterons brièvement des conceptions de l'évaluation des organisations publiques, domaine dans lequel s'inscrit notre thèse.

Le terme d' « *évaluation des établissements* » (en anglais « *institutional evaluation* ») est défini par OQLF comme l'« *appréciation de l'organisation, du fonctionnement et des services des établissements d'enseignement* » (1998) ou comme « *l'évaluation d'une institution d'enseignement réalisée le plus souvent en fonction de critères spécifiques : conditions pour l'octroi de subventions, pour être reconnue comme établissement pilote* » (1979). J.-F. PERELLON (2003, p. 16) donne une définition du terme « *évaluation des établissements* » en l'explicitant comme un « *ensemble des procédures organisées sur la base de directives préparées par les agences spécifiques, généralement en collaboration avec les universités, pour déterminer la qualité dans l'enseignement supérieur* ». Ces procédures comportent une dimension intrinsèque, à savoir l'autoévaluation (un établissement juge lui-même son travail par un document écrit) et une dimension extrinsèque, c'est-à-dire l'analyse critique de ce rapport d'autoévaluation par un comité d'experts qui n'appartiennent pas à l'établissement et par une visite du comité d'experts à l'établissement en question.

Il y a un autre terme employé dans la littérature spécialisée, à savoir l'« *évaluation dans les établissements* ». Apparemment il n'y a pas de différence par rapport au terme explicité ci-dessus, mais si on regarde bien les pratiques, le dernier couvre aussi l'évaluation faite à l'interne, celle qui comprend l'implication de l'établissement comme acteur actif de son évaluation. Notre regard sera centré sur l'évaluation *dans les établissements*, puisque notre intérêt porte sur l'autoévaluation.

L'autoévaluation en France est devenue un sujet d'attention à partir des années 1980, étant considérée comme la « *phase initiale du processus de changement* » (HOPKINS, 2001, p. 36 repris par BERGER et al. 2004, p. 120). Elle s'est développée dans les universités depuis les arrêtés de 1997 et de 2002 qui rendent obligatoire l'évaluation des formations et des enseignements. Depuis 2006, par la loi d'orientation de la loi de finances (LOLF), les universités sont obligées de fournir des informations statistiques pour un grand nombre d'indicateurs de performance. Depuis plus de 15 ans, l'évaluation de la recherche est devenue une obligation dans les contrats quadriennaux (MUSSELIN, 2001). Enfin, en 2006, le rapport « Université et Emploi » préconise de rendre obligatoire l'existence d'un observatoire de la vie étudiante et des débouchés professionnels dans chaque université à la rentrée 2007. Ainsi, petit à petit, l'évaluation interne couvre toutes les missions des universités : l'évaluation de la recherche (le champ le plus classique), l'évaluation de l'offre de formation et des enseignements, des structures administratives, des coûts.

Dans les établissements d'enseignement supérieur, certaines structures font de l'évaluation (services statistiques, observatoires de la vie étudiante et/ou des débouchés professionnels, cellules de contrôle de gestion, etc.), mais il existe également des structures non spécialisées. En fait, comme BOFFO, DUBOIS et MOSCATI (2007) l'affirment, chaque service ou chaque composante se trouve à un moment donné dans une démarche autoévaluative.

Comme dans le cas des évaluations externes, la fréquence des évaluations internes est variable : de l'évaluation permanente à l'évaluation décennale, en passant par l'évaluation annuelle ou pluriannuelle. De même sont bien divers les outils employés : enquêtes, indicateurs, tableaux de bord. Les résultats des évaluations internes ou externes font l'objet de diffusions sous des modes divers et plus ou moins transparents. La forme la plus répandue est le rapport public ou l'utilisation interne (BOFFO, DUBOIS, MOSCATI, 2008).

L'évaluation qui est, « *depuis l'origine, au cœur du système éducatif* » (Rapport annuel des inspections générales, 2005, p. 5), comprend plusieurs objets :

- l'évaluation des enseignements et des formations
- l'évaluation des diplômes

- l'évaluation de la recherche, individuelle et collective
- l'évaluation des institutions, de leur gestion et de leur stratégie.

C'est ce que nous allons examiner.

### *1.3.2.1. Évaluation des enseignements et des formations*

L'évaluation des enseignements et des formations est relativement nouvelle en France<sup>27</sup>, à l'inverse des autres pays européens. Même si nous les traitons en même temps, il faut souligner que l'évaluation des formations et celle des enseignements se situent à des niveaux différents. Ainsi, l'évaluation des enseignements vise plutôt à une amélioration et à un accroissement de la qualité de la formation offerte aux étudiants, tandis que l'évaluation des formations est plus importante et plus instructive pour le pilotage de l'université. Elle porte sur un parcours menant à un diplôme, donc sur un ensemble organisé d'enseignements, sur les conditions d'accueil, d'orientation, de travail et de vie dans une composante, et sur la réussite et l'échec dans les études. Comme COMPAGNON (2003) l'observe, « *si l'évaluation des enseignements relève des composantes, l'évaluation des formations est un indicateur [qui doit remonter] à la tête de l'université* ».

Dans un contexte de plus en plus concurrentiel, l'évaluation des enseignements et des formations sert à accroître l'attractivité d'une université donnée. On distingue ici trois objectifs :

- la responsabilisation de l'établissement vis-à-vis de l'offre de formation ;
- l'amélioration du service à l'étudiant traduite par l'amélioration des dispositifs pédagogiques, par la facilitation de l'appropriation des savoirs et l'optimisation des pratiques pédagogiques (OFIPE, n°38/2003). Autrement dit, l'évaluation vise à accroître la qualité de l'enseignement (COMPAGNON, 2003) ;
- l'optimisation des coûts en rationalisant les dépenses : réduction ou redéploiement des effectifs, simplification et rationalisation des structures

---

<sup>27</sup> En France cette évaluation est devenue une obligation légale par l'arrêté Bayrou du 9 avril 1997. Elle doit prendre en compte l'appréciation des étudiants, et l'arrêté instaure une commission paritaire étudiants-enseignants pour débattre des résultats de l'évaluation.

d'enseignement, responsabilisation des personnels, éventuellement instauration de modes de rémunération individualisée (POTOKI MALICET, 2001).

Chaque établissement reste libre concernant les méthodes employées pour cette évaluation : questionnaires élaborés au niveau de l'établissement, de la composante ou de la discipline, enquête sur la base d'entretiens, observations des cours, etc. De même, il y a une liberté concernant la fréquence des évaluations, leur durée dans le temps, le nombre et le statut des acteurs impliqués (enseignants, étudiants, personnalités extérieures, personnels administratifs), le choix des items de référence, la répartition des moyens financiers (pour couvrir les frais de matériel, des logiciels, mais aussi pour la rémunération des personnes engagées). De même, la validation des évaluations peut être confiée, selon le choix de chaque établissement, soit au Conseil des études de la vie étudiante (CEVU) ou au Conseil d'Administration (CA), soit au vice-président évaluation (pour les établissements où ce poste existe), soit au chargé de mission ou aux équipes de formation.

Malgré ces libertés, il y a une contrainte : l'évaluation des enseignements et des formations doit prendre en compte l'appréciation des étudiants, fait qui encourage les étudiants à être des acteurs de plus en plus « actifs ». Ils sont déjà intégrés dans les différents conseils de l'université. Les universités font des efforts pour les faire participer à l'évaluation des enseignements. Ils donnent leurs opinions sur le déroulement des cours et sur le comportement des enseignants pendant les cours, sur l'organisation générale de la filière, sur les moyens mis à disposition, sur les aides disponibles ou souhaitées, etc. En fait, comme l'affirme POTOKI MALICET (2001, p. 104), ces évaluations des enseignements par les étudiants ne doivent pas être considérées comme une forme de contrôle de l'administration centrale, mais comme « *un moyen de feed-back aux enseignants et une stimulation à la communication entre enseignants et étudiants* ». À l'opposé, DURU-BELLAT et ses collaborateurs (2000) observent que les enseignants ne sont pas convaincus de la nécessité de cette évolution à l'université. Pire encore, cette évaluation engendre une résistance de la part du corps enseignant puisqu'elle est associée à un étudiant « *autoengendré* » (PINEL, 2002), c'est-à-dire à une destitution de l'ordre des générations qui déloge l'enseignant-chercheur de sa position de pouvoir dans le processus de transmission.

Le contenu de l'évaluation des formations et des enseignements concerne, selon FAVE-BONNET (et collectif, in DUBOIS 1998), deux domaines : la formation et l'apprentissage. L'évaluation de la pratique de formation (en anglais « *teaching* ») vise l'évaluation des moyens mis en œuvre pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement universitaire : contenu des cours, pratiques, méthodes, ressources, objectifs recherchés, formations offertes à l'étudiant, nombre de diplômes possibles, diversité des formations, passerelles pour les étudiants en situation d'échec.

L'autre contenu visé par l'évaluation des enseignements, l'apprentissage (ou « *learning* » en anglais) comprend, selon POTOKI MALICET (2001) : la mesure des pratiques variées d'admission à l'université et les sélections, le contrôle des acquisitions des étudiants, le suivi des étudiants sur les programmes de formation proposés, la vérification des aides (documentation, bibliothèques...), des conditions de vie, mais aussi des stages des étudiants, les contacts nationaux ou internationaux avec d'autres institutions. Tout cela pour permettre aux étudiants de se situer dans leur progression et d'optimiser leur parcours. Toutefois, dans les jugements faits sur les enseignements ou les formations évaluées, et ce, même si ce sont les étudiants qui ont de plus en plus la responsabilité des résultats de ces évaluations, ces types de démarches ne doivent sous aucun prétexte donner lieu à l'évaluation des enseignants. Leur évaluation est individuelle et non collective (comme c'est le cas des enseignements et des formations) et relève d'autres instances, et surtout, puisqu'elle compte dans le cadre de l'évolution de la carrière de l'individu, pré suppose plus d'attention et de prudence (FAVE-BONNET et collectif, in DUBOIS 1998).

En conclusion, l'évaluation de l'enseignement et des formations se veut une démarche de transformation radicale des modes de fonctionnement où l'essentiel vient de l'étudiant (DURU-BELLAT et al. 2000). Cette démarche engage l'université dans un processus continu, progressif, systématique et constamment amélioré d'évaluations, voire de création d'une culture d'évaluation. Mais, pour y arriver, nous concluons comme POTOKI MALICET (2001) qu'il faut du temps et de la volonté pour l'adoption de nouvelles valeurs de qualité et des financements liés au développement de l'autonomie.

### *1.3.2.2. Évaluation des diplômes*

Au sein des établissements émerge, petit à petit, la nécessité de l'évaluation *ex post* des diplômes, c'est-à-dire le suivi des anciens diplômés, de leur insertion professionnelle, de l'adaptation à leur carrière. L'attention donnée à la population des anciens étudiants a son importance au moins à deux niveaux : institutionnel et relationnel-professionnel.

Au *niveau institutionnel*, en s'informant de ce que ses anciens étudiants sont devenus, l'établissement obtient des informations précieuses pour agir en interne : ce qui a été bien réalisé, ce qui doit être encore amélioré au niveau des diplômes proposés. Ceci concerne le renouvellement désormais périodique de l'habilitation des formations afin de répondre aux impératifs du marché de travail (COMPAGNON, 2003). Selon POTOKI MALICET (2001) dans le cadre de l'habilitation des diplômes où il s'agit de l'obtention d'un label (le droit à délivrer un diplôme dit « national »), le taux d'insertion des anciens étudiants constitue un critère important. De même, à l'aide de ces données, l'établissement dirige sa politique externe, qui consiste d'une part à obtenir des informations concrètes pour se positionner par rapport aux autres institutions d'enseignement supérieur (nationales et/ou internationales), et d'autre part, à utiliser ces informations dans le but de contribuer au rayonnement de l'établissement et de créer une bonne image afin d'être plus attractif pour le public étudiant à venir.

Au *niveau relationnel-professionnel* le suivi des anciens étudiants maintient les relations entre le département et ses anciens étudiants, crée un réseau de connaissances afin de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux diplômés (propositions d'emplois...), mais facilite aussi les formations actuelles (propositions de stages...). Les anciens étudiants, comme l'affirme PERETTI (2004), sont la source la plus pertinente (car réelle) qui peut aider les étudiants dans leur projet d'étude et leur choix d'orientation, par les expériences vécues (bonnes ou mauvaises), par leurs conseils, par la présentation des filières et des spécialités, etc.

Le suivi des anciens diplômés est réalisé, selon chaque établissement à des périodes variables (au mieux : chaque année) et, généralement, sous la forme d'une enquête à base de questionnaires suivant les promotions, les composantes, les disciplines, etc.,

ciblés sur la répartition par fonction, employeur, région, situation, contrat, salaire<sup>28</sup>. Comme c'est le cas pour les évaluations des enseignements et des formations, chaque établissement a une totale liberté d'action en ce qui concerne l'évaluation des diplômes,. Tout dépend, donc, de la volonté de l'établissement pour qu'il ait une bonne image (ou non), une réputation nationale et même internationale, pour qu'il soit attractif pour un public étudiant de plus en plus exigeant par la qualité de ses diplômes délivrés. Tout cela montre l'importance de la création d'une culture d'autoévaluation à l'établissement.

### *I.3.2.3. Évaluation de la recherche, individuelle et collective*

Par contraste, par rapport aux autres contenus d'évaluation déjà présentés, une culture d'évaluation existe au sein des établissements d'enseignement supérieur dans le domaine de la recherche (MERIEUX et all, 2001). Ces évaluations, objets de nombreux débats, ont un double rôle : l'identification de la performance scientifique, mais aussi la pertinence de l'utilisation du financement alloué pour la recherche. L'évaluation de la recherche comprend l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs, ainsi que l'évaluation collective des équipes ou des laboratoires de recherches. C'est ce qui nous allons développer.

#### *I.3.2.3.1. L'évaluation collective des équipes ou des laboratoires de recherche*

Les laboratoires<sup>29</sup>, publics ou privés, sont les lieux privilégiés où se déroule l'activité de recherche. Y sont rassemblés des chercheurs, des techniciens et des administratifs qui, dans l'idéal, collaborent autour d'un ou de plusieurs projets ou sujets de recherche. Ces chercheurs partagent les ressources et les moyens rassemblés dans le laboratoire. Il existe des laboratoires tant pour les sciences exactes que pour les sciences humaines et sociales.

---

<sup>28</sup> Les informations sur les débouchés professionnels des anciens étudiants sont disponibles en ligne (pour la majorité) sur le site de chaque établissement d'enseignement supérieur.

<sup>29</sup> Ces informations ont été obtenues dans le glossaire du site <http://www.techno-science.net>.

La taille et la structure des laboratoires peuvent considérablement varier. Certains réunissent une poignée d'individus autour d'un instrument, le tout rassemblé dans quelques pièces d'une université. D'autres associent des milliers de collaborateurs, physiquement éparpillés sur toute la planète en différents lieux (qui eux-mêmes peuvent constituer un « laboratoire », ou des « antennes » du laboratoire principal).

Partant de l'idée d'ASENSION (2004) que le chercheur ne doit pas être évalué comme s'il était un individu isolé, il convient de considérer l'équipe ou le laboratoire à évaluer dans les différents aspects du travail, et pas seulement les contributions individuelles à l'« *output* » quantitatif et qualitatif final. Le chercheur, en tant qu'individu, est évalué par son équipe, sous contrôle d'une instance externe.

L'évaluation d'une unité de recherche, le plus souvent à l'initiative des grands organismes de recherche (CNRS, INSERM) ou d'évaluation (AERES), se réalise par les « *pairs* », à l'aide des indicateurs concernant :

- les effectifs : la composition - membres permanents et non permanents, avec l'estimation de la répartition des travaux entre ses membres et de la proportion des chercheurs et enseignants-chercheurs « publiants » ;
- les échanges scientifiques : colloques, séminaires, journées d'études, contrats et programmes nationaux et internationaux ;
- la formation doctorale ;
- la bibliothèque : collections, stockage et locaux, l'informatique documentaire, le personnel ;
- le service informatique ;
- le secrétariat.

Même si les contenus sont identifiables des difficultés apparaissent pour la réalisation concrète de l'évaluation des laboratoires et des équipes de recherche. AMIRANOFF (2006) parle d'une part de la multiplicité des types de laboratoires et d'équipes de recherche qui alourdit le travail des évaluateurs sur les critères à retenir pour chaque structure. D'autre part, les objectifs de ces évaluations sont divers : allocation des moyens, transformations organisationnelles ou bien carrières des enseignants-chercheurs. Enfin, la fréquence de ces évaluations constitue toujours un point de dérive.

Toutefois, l'appréciation de toute sorte de structure de recherche a comme base un indice commun : l'évaluation des compétences scientifiques de ses membres, les enseignants-chercheurs ou les chercheurs.

#### I.3.2.3.2. L'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs

L'évaluation des enseignants-chercheurs répond, selon DOMPNIER (2004), à deux types de raisons :

- des raisons scientifiques : ces évaluations permettent à chacun de dresser un état de ses travaux, de leurs avancées et de leurs inflexions ;
- des raisons institutionnelles : l'évaluation offre aux universitaires la possibilité de mettre en évidence la variété des tâches accomplies dans leur métier : enseignement, recherche, tâches administratives.

Il y a évaluation des enseignants-chercheurs soit lorsqu'ils demandent une qualification, une promotion, une mutation dans un autre établissement ou un congé, et dans ce cas elle est épisodique et non systématique, soit lorsque des instances extérieures le demandent, et dans ce cas, l'évaluation peut devenir régulière<sup>30</sup>.

#### I.3.2.3.3. Critères d'évaluation des enseignants-chercheurs

Dans l'activité d'un enseignant-chercheur, à côté des responsabilités d'enseignement et administratives, une place très importante est occupée par la recherche. En fait, les évaluations auxquelles les universitaires sont soumis visent essentiellement l'activité scientifique du point de vue de la production de la recherche et de sa valorisation. Quantitativement, un chercheur ou un enseignant-chercheur doit prouver qu'il est « *publiant* »<sup>31</sup>, c'est-à-dire que sa production scientifique est au moins égale en quatre ans à celle apparaissant dans le tableau suivant<sup>32</sup> :

---

<sup>30</sup> C'est le cas des évaluations des enseignants – chercheurs proposées par l'AERES, ou les évaluations des chercheurs du CNRS.

<sup>31</sup> Informations obtenues sur le site de l'AERES <http://www.aeres-evaluation.fr>.

<sup>32</sup> Ce nombre est à pondérer en fonction du contexte défini par sa situation dans la carrière et son engagement dans des tâches d'intérêt collectif pour la recherche.

	<b>Chercheur</b>	<b>Enseignant-chercheur</b>
Mathématiques	2	2
Physique, Chimie, Sciences de la Terre et de l'Univers	4	2
Sciences pour l'Ingénieur, Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication	3	2
Sciences du Vivant	4	2
Sciences de l'Homme et de la Société	4	2

**Tableau 3 : La production scientifique pour les « publiants » de rang A (cf. AERES, 2008)**

L'AERES (2008) définit comme une production scientifique de rang A :

- une publication dans une revue internationale avec comité de lecture (ou une revue considérée comme de très bon niveau par la communauté dans certaines disciplines),
- un chapitre d'ouvrage ou un ouvrage de recherche reconnu internationalement (ou de portée nationale en SHS),
- pour le secteur STIC ou SHS, un article long dans un congrès international à comité de sélection considéré comme sélectif par la communauté,
- pour le secteur SHS, la constitution de bases de données accessibles ou de corpus de référence, les éditions critiques.

Selon la même source (AERES, 2008), l'évaluation prend en compte aussi des indicateurs comme : la participation active à des réseaux et des programmes nationaux et internationaux, l'ouverture vers le monde de la demande sociale, les responsabilités dans la gestion de la recherche ou dans la publication de revues ou de collections internationales, l'investissement dans la diffusion de la culture scientifique, la recherche appliquée ou l'expertise. Ce contexte appelle un certain nombre de questions, à commencer par le problème de la performance quantitative qui déclenche chez les

enseignants-chercheurs « *une stricte adaptation stratégique aux critères d'évaluation [...] une frénésie de publication afin d'assurer un déroulement favorable à leur carrière* » (LAFABREGUE, 2004). Le résultat de cette visée serait la production d'un maximum de papiers en un minimum de temps, avec des formes de facilité du genre : multiples présentations morcelées à partir d'une même enquête, fabrication des articles par réaménagements d'une version à l'autre (modification du plan, ajout d'un paragraphe, etc.), inscription dans des réseaux d'échanges de signatures, pour apparaître sur des publications sans jamais avoir contribué au travail scientifique, etc.

Dans la même ligne, comme le montre LAFABREGUE (2004) la productivité est différente selon la discipline. On peut difficilement apprécier un chercheur en sciences de la vie qui écrit quatre articles de 5 à 7 pages chacun, plus productif par rapport à un chercheur en sciences humaines et sociales qui a écrit deux articles de 20 à 25 pages. De même, puisque les méthodes employées sont de nature différente (une observation en sciences humaines prend d'habitude plus de temps qu'une observation dans les sciences de la vie), les délais de publication sont plus longs et donc, le critère de productivité doit être discuté. Or, nous sommes d'accord avec BOULNOIS (2008) sur le fait que la quantité des publications ne dit rien sur leur qualité. Les listes de classement des revues où il faut publier données par l'AERES ont été réalisées justement pour répondre à cette question de la qualité des publications. Mais, là aussi, il y a débat, puisque la qualité d'une revue est un indice subjectif lié à des critères comme l'extension de la diffusion. Et, dans le cas de l'AERES, « *on confond la qualité d'une revue avec sa diffusion, et la qualité d'un article avec la qualité d'une revue ; pourtant d'excellents articles sont publiés dans des petites revues, et d'excellentes revues publient de mauvais articles* » (BOULNOIS, 2008).

Les revues à large diffusion étant anglo-saxonnes, le plus souvent écrites en anglais, les chercheurs sont obligés d'y publier, pour être mieux appréciés par les évaluations. Les autres revues, même si elles ont un contenu de qualité, se voient perdantes dans la compétition donnée. De même, la publication d'un article dans une revue à comité de lecture et internationale, n'est pas en soi une garantie de qualité. Les réseaux d'influence ont un effet sur les jugements portés sur les travaux scientifiques. Ainsi, en fonction des orientations théoriques des auteurs ou de leur notoriété, comme l'affirme

LAFABREGUE (2004), une revue prêterait plus d'attention à la proposition d'un chercheur proche de ses options ou plus influent.

Une autre difficulté dans l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs consiste à apprécier les travaux signés à plusieurs. Selon les différents champs scientifiques, les habitudes de mise en ordre des noms des auteurs sont aussi différentes : par leur statut (par exemple : les professeurs en premier et les ATER en dernier), par l'ordre alphabétique, par rapport aux contributions de chacun. Comment bien apprécier et noter leur contribution ? De plus, d'autres éléments ne sont pas considérés lors des évaluations d'un enseignant-chercheur. Ainsi, si la publication des résultats de la recherche est le point primordial dans l'évaluation, la participation à des colloques peut être considérée comme un indice de l'activité scientifique, mais elle n'est pas retenue comme élément pertinent d'appréciation à cause d'une grande variabilité qualitative de l'évaluation des actes des colloques (AERES, 2008). De même, les directions de thèses ne sont pas toujours (à l'exception du secteur Mathématiques) prises en compte dans l'appréciation de la production scientifique du chercheur.

Concernant les évaluateurs de l'activité scientifique, nous affirmons avec COMPAGNON (2003) que les universités ne sont pas, ou peu, en mesure d'évaluer elles-mêmes la recherche individuelle de leurs enseignants-chercheurs pour des raisons d'objectivité et/ou de manque d'outils adéquats. Ainsi, il est essentiel que l'évaluation de la recherche individuelle et collective reste sous la responsabilité des « pairs » faisant partie des agences externes d'évaluation que nous présenterons dans un autre chapitre de notre thèse.

#### *1.3.2.4. Évaluation institutionnelle des universités, de leur gestion et de leur stratégie*

Au-delà des enseignements et des formations, des diplômes, de la recherche individuelle et collective, qui sont l'objet de l'évaluation dans l'université, l'évaluation institutionnelle s'intéresse à la cohérence de la stratégie de l'établissement, à sa situation pédagogique et scientifique, à son environnement territorial et économique, à ses relations internationales.

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1999) définit l'évaluation institutionnelle comme une démarche continue et concertée des acteurs concernés, qui conviennent formellement d'analyser et d'apprécier, en tout ou en partie, la réalisation de la mission éducative de leur établissement ou de leur secteur d'intervention pour s'ajuster à un environnement en constante évolution, fonder la prise de décision et rendre compte à la société. Ainsi, l'évaluation institutionnelle est comprise d'abord comme l'évaluation de l'université par elle-même (autoévaluation), en soulignant l'importance d'une responsabilisation collective des acteurs concernés, comme le recommandent toutes les agences de contrôle de la qualité, et elle doit devenir « *un processus continu plutôt que ponctuel* » (GUSTIN, 2001, p. 7).

L'évaluation institutionnelle examine donc les établissements *dans leur ensemble* ; elle ne s'attache pas aux programmes individualisés. Dans certains pays (comme c'est le cas des pays de l'Est de l'Europe), l'évaluation institutionnelle *externe*, menée par une agence indépendante et reconnue, conduit à une accréditation globale de l'université. Ces évaluations sont conséquentes si elles aident les institutions à apprendre à s'interroger sur leurs résultats et sur leurs logiques de fonctionnement, mais aussi sur les problèmes rencontrés ou sur les mesures de correction pour orienter l'action afin d'atteindre les résultats souhaités (GUSTIN, 2001). COMPAGNON (2003) souligne leur rôle dans une bonne utilisation du budget. De même, elles prouvent leur nécessité dans la mesure où elles débouchent sur l'action et fournissent les moyens nécessaires pour prévoir, décider et agir dans le *contexte* donné, qu'il soit local, national ou international.

En conséquence, la finalité de ces évaluations serait définie, en termes de croissance et de développement institutionnels, par des notions comme le « *renforcement de la capacité institutionnelle* », « *développement institutionnel* » et « *performance institutionnelle* », ou en termes d'efficacité et d'efficience (l'encyclopédie Universalis, 1993).

#### I.3.2.4.1. Modalités d'évaluation des institutions d'enseignement supérieur

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, comme l'évaluation de toute institution, présuppose des appréciations quantitatives et qualitatives faites par des acteurs internes ou externes. Chaque modalité prise en compte de manière isolée peut produire des dérives. LECOINTE (1997) les identifie : si on regarde seulement l'évaluation quantitative, on arrive à la conclusion que soit « *seuls les chiffres parlent* », soit « *les chiffres ne disent rien, ou offrent n'importe quoi comme information* ». Avec l'évaluation qualitative prise isolement, on a tendance à dire que « *seul le sens compte* », ou en revanche que « *les interprétations ne disent rien* ». Si on ne considère que l'évaluation externe, la caricature aboutit à un regard objectif et normatif, ou un contrôle et un conformisme. Enfin, l'évaluation interne présumée seule donne l'idée que les évaluateurs ne doivent être que les acteurs ou, à l'opposé, il faut se méfier des acteurs internes en raison de leur complicité et/ou de leur narcissisme.

Afin d'éviter ces caricatures, il faut considérer chaque modalité d'évaluation en corrélation avec les autres modalités. L'évaluation serait ainsi plus enrichie en sens, et les informations sur le fonctionnement des établissements plus pertinentes. Ainsi, l'évaluation externe donnerait un repérage quantitatif des écarts par rapport aux normes fixées et, par la suite, il y aurait des dispositifs d'améliorations, avec les limites de non prise en compte à l'interne. D'un autre côté, l'évaluation interne aurait recours à l'évaluation quantitative et repèrerait les progrès ou les régressions, inventorierait les causes de la situation et formulerait des appréciations qualitatives en termes d'efficacité ou/et efficience. Ses limites seraient de ne pas prendre de distance par rapport à l'objet évalué, ou de se contenter de rester au constat, sans pourtant réagir. Voici la synthèse de croisement de ces modalités :

Évaluation externe et évaluation interne font recours à			Mode opératoire	Limites
	L'évaluation quantitative	L'évaluation qualitative		
<b>Évaluation externe</b>	Repérage des écarts Sanctions des écarts	Normes officielles → conformité	Injonction	Subie, peut rester « externe » et pas opératoire
<b>Évaluation interne</b>	Repérage des tendances : - progrès - régression	Inventaire des causes ressources, atouts et risques en termes de : → efficacité → efficience	Explication du projet	Pas distanciée, peut en rester au constat, peut s'enfermer dans « l'intime »

**Tableau 4 : Croisement des types d'évaluation des institutions (cf. LECOINTE, 1997, p. 207)**

#### I.3.2.4.2. Difficultés méthodologiques de l'évaluation institutionnelle

Avec les difficultés liées aux types d'évaluation à utiliser, la mise en place de l'évaluation institutionnelle pose d'autres questions. DUBOIS et ses collaborateurs (1998) identifient la difficulté de considérer, dans le processus d'évaluation, chaque établissement comme unique, inscrit dans une histoire particulière et dans une culture qui lui est propre (les traits d'individualisation et de contextualisation de l'évaluation). Un autre souci consiste dans le choix des questions institutionnelles à examiner, qui doit être délimité par les ressources, par l'intérêt des évaluateurs, mais aussi par les données disponibles ; à moins d'avoir une équipe chargée d'étudier l'institution dans son ensemble, ce processus est irréalisable (DUBOIS, 1998).

BOTTANI et VRIGNAUD (2005) remarquent le problème de l'interprétation des données : il est probable que les mêmes données donnent lieu à des interprétations diverses par rapport à l'établissement évalué, par rapport aux commanditaires (la tutelle) ou par rapport à l'instance d'évaluation. Finalement, il appartient à l'établissement d'accepter ou de rejeter l'analyse et les jugements portés sur sa performance, et de décider si des changements s'imposent. L'instance d'évaluation doit interpréter ces données et tenir compte de la réaction de l'établissement compte tenu des propres objectifs institutionnels de ce dernier (CNE, 2006). D'autre part, les coûts relatifs à une mission d'évaluation institutionnelle représentent un enjeu majeur. Recueillir des données d'évaluation valides exige un processus difficile, qui prend du temps et qui peut s'avérer coûteux. Enfin, apparaît, classiquement, la difficulté liée aux personnes qui s'engagent ou qui sont engagées à faire de l'évaluation. Nous insisterons sur ce point dans le sous-chapitre qui suit.

### I.3.3. Experts de l'évaluation

Quand il s'agit des acteurs de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, nous faisons référence à des experts (personnalités universitaires ou non-universitaires chargées de faire des évaluations des établissements) et à des organismes qui ont comme objectif ce processus. Ces acteurs peuvent aussi être extérieurs à l'objet évalué (acteurs externes : les organismes d'évaluation, les experts du monde universitaire ou

non-universitaire), ou bien à la fois évaluateurs et évalués (c'est le cas des processus d'autoévaluation développés ces dernières années).

### *1.3.3.1. L'expert-évaluateur*

Avant de présenter les acteurs de l'évaluation des universités, dénommés souvent « *experts* » de l'évaluation, une définition de l'*expert* s'impose. L'étymologie latine renvoie à l'« expérience » : celui qui a éprouvé (*expertis*), celui qui a affronté des dangers (*experiti*). Pour C. PARADEISE (1985, citée par GARCIA, 2008, p. 76), un expert est la « *figure qui réunit tous les traits accomplis de la professionnalité* ». Ainsi, le spécialiste doit démontrer le caractère nécessaire de son intervention par rapport à un manque de professionnalité des autres acteurs universitaires, ou, comme GARCIA (2008) l'affirme, il faut faire la distinction entre le profane (n'importe quel universitaire) et l'expert évaluateur qui, pour elle, est un « *professionnel* ». D'ici naît pour les experts la nécessité de créer le besoin de leur offre, réalisée par l'amplification, la déformation, la dramatisation même, des manques qu'ils constatent et d'insister sur les remèdes qu'ils proposent. On voit donc que « *la formation à l'évaluation leur confère un rôle central* ». (GARCIA, 2008, p. 76)

Selon TREPOS (1996, p. 4) l'expertise suppose un « avant » (l'expérience acquise), un « pendant » (une épreuve que l'on affronte avec succès parce qu'on sait comment l'aborder) et même un « après » (le succès d'une expertise en promet d'autres). Ainsi, il ne suffit pas d'être un scientifique reconnu pour être expert. La situation de l'expertise est très importante dans la désignation et la « formation » des experts. Ou, selon BACKOUCHE (2008, p.2), l'affirmation de la qualité d'expert, propre à chaque contexte, « *fait jouer l'expérience acquise, la reconnaissance institutionnelle, le rapport au pouvoir politique, la maîtrise des savoirs ou, encore, la revendication d'une proximité avec le monde indigène observé* ».

Dans l'activité proprement dite d'expertise, un expert se définit par rapport à ses compétences :

- le *savoir faire* : répertoire de situations et de clefs d’actions permettant de passer d’une situation à l’autre
- le *savoir comprendre* : définit le niveau de pertinence de l’information mobilisée en s’appuyant sur une accumulation de connaissances préalables
- le *savoir combiner* : ordonner, agencer l’analyse des situations d’expertise selon une conception quasi stratégique (TREPOS, 1996, p. 69).

En regroupant ces compétences concernant les experts évaluateurs, DAUVISIS (2006) identifie :

- *l’évaluateur ingénieur*, un concepteur qui propose un projet avec des données scientifiques et des savoirs stabilisés, afin de prévoir et d’organiser une réponse technique à un problème donné, et prenant en compte les différentes variables du contexte ;
- *l’évaluateur expert*, qui pose un diagnostic et trouve des réponses pertinentes aux situations d’évaluation, dispose d’une instrumentation riche et parfaitement adaptée, et sait se servir à bon escient de son instrumentation : chaque outil est totalement déterminé par sa fonctionnalité et aucune substitution n’est possible ;
- *l’évaluateur bricoleur* qui fait avec ce qu’il a ou ce qu’il trouve, ne connaît pas toujours l’usage précis de l’outil qu’il utilise : il s’« arrange », au risque de casser l’outil ou de transformer son projet. Son image est celle d’un non - professionnel.

Donc, comme JORRO (2006) l’a constaté, il y a plusieurs types de positionnement des experts évaluateurs face à l’acte évaluatif : le *rapport d’improvisation* (des bricolages, des tâtonnements, des imitations, qui traduisent l’absence de formation à l’évaluation) ; le *rapport industriel* (méthodes élaborées, ingénierie de l’évaluation, le signe que l’évaluation devient une technique au service du fonctionnement de l’institution) ; le *rapport clandestin* (mise en place des stratégies d’évitement, de contournement comme si l’évaluation était un obstacle à l’action, réiffiait la complexité de la situation, ou encore gênait les évaluateurs et les évalués).

Indépendamment de son positionnement, l’expert-évaluateur joue le rôle de l’ami critique en évaluation, il doit avoir à la fois la bienveillance d’un regard, d’une écoute, d’une parole, et en même temps l’exigence, à travers le message de développement des

possibilités, de valorisation du potentiel de l'université ou de l'unité en cause (JORRO, 2006). Autrement dit, le rôle des experts-évaluateurs consiste « *d'une part à dénoncer le « manque » (les acteurs font subir à autrui un préjudice) et, d'autre part, à l'excuser (les acteurs ne savent pas parce qu'ils n'ont pas de formation) »* (GARCIA, 2008, p. 77).

Dans la pratique de l'évaluation, les experts-évaluateurs doivent satisfaire à un certain nombre de règles, parmi lesquelles le Comité d'éthique du CNRS (COMETS, 2004) distingue :

- *le devoir de confidentialité* : le fait que les évaluateurs aient accès à des informations confidentielles crée pour eux l'obligation de rester discrets et leur interdit d'exploiter personnellement les informations qui leur sont communiquées ou de les transmettre à d'autres;
- *la nécessité d'être explicite* sur les critères et les raisons selon lesquelles ont été émis des jugements ; l'évaluateur doit justifier ses conclusions de façon à pouvoir les faire valoir en cas d'appel. Il doit les motiver de façon précise et argumentée, tout en évitant les sous-entendus et les jugements ambigus ;
- *la limitation des effets des réseaux d'influence* : l'évaluateur doit éviter que ses appartenances aux diverses communautés (disciplinaire, géographique, idéologique etc.) n'interfèrent pas avec son évaluation afin d'éviter le problème du « clientélisme ».

La formation de l'expert-évaluateur suppose un développement des capacités ci-dessus mentionnées. Comme ARDOINO et BERGER (1986, p. 126) l'affirment, même s'il existe des individus « *mieux armés que d'autres* » pour l'évaluation, et si « *certain effectuent ce travail en véritables hommes de l'art* », « *l'évaluation ne peut, en aucun cas, devenir une profession banalisée* ». En revanche, AUBEGNY (2004b, p. 50) craint « *d'autonomiser cette fonction d'évaluateur pour en faire une profession* ». Dans la même ligne, TREPOS (1996) et BACKOUCHE (2008) avancent l'idée qu'il n'y a pas à proprement dit une « formation » des experts, mais un « devenir-expert ». Il est impossible de repérer ceux qui sont capables de faire œuvre d'expertise, le titre et la profession n'existant pas dans le système politico-administratif français. BACKOUCHE (2008) voit même comme un enjeu l'accès à ce statut, parfois en vue de pénétrer sur la scène du pouvoir.

### *1.3.3.2. L'évaluation par les pairs*

L'évaluation, quelle qu'en soit la configuration, mobilise des évaluateurs/experts internes, des évaluateurs/experts extérieurs, mais aussi d'autres types d'expertise : statisticiens, personnel administratif principalement chargé de recueillir des informations quantitatives, informaticiens. Les évaluateurs internes appartiennent à des unités internes d'évaluation ou à des commissions de l'université ou d'une faculté, que ce soit dans le contexte de programmes nationaux ou dans celui d'une initiative de l'université elle-même. Ils sont généralement élus par leurs pairs sur une base représentative ou nommés par la direction de l'université. Généralement, les experts extérieurs sont des pairs. On appelle pairs « les enseignants-chercheurs dont la compétence est reconnue dans un champ disciplinaire défini par les enseignants-chercheurs eux-mêmes. Ils sont cooptés par voie élective ou par désignation par les pairs de la discipline, par l'initiateur de l'évaluation, c'est-à-dire par le ministère » (DUBOIS, 1998, p. 170).

Le principe de l'« *évaluation par les pairs* » permet, selon le CNE (1995), des discussions avec les collègues, et cela peut être l'occasion d'une véritable analyse de la pratique et des résultats d'une politique d'une composante, ou d'un établissement d'enseignement supérieur. Pour HENARD (2006), l'*évaluation par les pairs* est une garantie de l'indépendance de l'évaluation et de sa crédibilité, puisque, explique-t-il, l'universitaire est « *naturellement qualifié pour évaluer une activité universitaire* ».

Même s'il est « *le procédé le plus utilisé dans tous les pays* » (CNER, 2003, p. 46), l'évaluation par des pairs a été l'objet de plusieurs critiques. Le Comité national d'évaluation de la recherche (CNER) a relevé les inconvénients du système :

- *effet du réseau* : des scientifiques se présentent sur les listes électorales non pas en raison de leurs compétences, mais à cause de l'appartenance à un réseau.
- *absence de contrôles* : aucune formation instituée n'est donnée aux évaluateurs et les évaluateurs ne sont pas évalués. Ils deviennent expérimentés à la suite d'une pratique à différents niveaux. La liste d'experts dans le cas des évaluations d'établissement n'est pas soumise pour avis à l'établissement évalué.

- *problèmes d’objectivité* : les jugements peuvent être soumis à une pression politique ou sociale. Les évaluateurs ont parfois des tendances implicites à privilégier leur propre domaine de compétence au détriment de jugements objectifs.
- *transparence des résultats* : les résultats de l’évaluation ne font pas toujours l’objet d’une diffusion publique. Le secret repose sur trois types d’arguments : un argument technique (les résultats doivent encore être validés), un argument politique (il ne faut pas faire de vagues inutiles), un argument professionnel (seuls les pairs sont à même d’apprécier les jugements de leurs pairs) (DUBOIS, 1998). D’autres rapports d’évaluation sont publics, l’argument essentiel pour leur publicité étant celui du développement de la démocratie. Le degré de diffusion c’est-à-dire le nombre plus ou moins important de rapports, est variable. Les palmarès de la presse ont la diffusion la plus étendue.

Au-delà de ces critiques, la méthode d’évaluation par des pairs devient l’objet de débats puisque, partout en Europe, l’évaluation cible davantage le management de la qualité de l’établissement. Ainsi, l’évaluation nécessite dorénavant « *des experts ayant une connaissance profonde de l’université et des disciplines, mais étant également pourvus d’une capacité d’analyse systémique et stratégique* » (HENARD, 2006). Les étudiants, en tant que « bénéficiaires », sont sollicités de manière systématique pour participer aux évaluations. D’autre part, apparaissent de nouveaux sujets d’évaluation, qui dépassent les frontières des disciplines académiques (par exemple, la relation université–entreprise) et requièrent d’autres types d’experts (les experts issus du monde socio-économique).

Enfin, les agences d’évaluation font aussi appel à des experts internationaux qui apportent un regard neuf sur l’appréhension de situations nationales. Toutefois, les agences d’accréditation, dont l’avis conduit à une décision d’autorisation ou de refus d’accréditation ou conditionne un financement, sont réticentes à recruter des experts internationaux en raison du manque de connaissance des contextes nationaux et des subtilités du fonctionnement du système d’enseignement supérieur. Le recrutement des experts internationaux, comme le constate HENARD (2006), pose également la question de la langue, notamment pour les pays non anglophones, ce qui peut conduire à des échanges d’experts limités à une même aire culturelle.

### I.3.4. Organismes d'évaluation

#### *I.3.4.1. Précisions conceptuelles*

L'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur, « *phénomène parfois récent mais qui est devenu partout irréversible* » (DUBOIS, 2001, p. 426), est menée par des organismes publics dans beaucoup de pays. Nous rappelons qu'un organisme public est défini comme un « *organisme créé par une loi ou un décret, dont la majorité des dirigeants et des administrateurs sont nommés par le gouvernement ou par l'un de ses ministres, et qui jouit d'une certaine autonomie, même si une bonne part de son financement global provient de l'État* » (OQLF, 2008). Pour nommer les organismes chargés de l'évaluation des établissements, dans la littérature spécialisée, nous trouvons les termes : *dispositifs d'évaluation, instances d'évaluation, systèmes d'évaluation, agences d'évaluation.*

Malgré le manque de définitions de ces termes (aucun dictionnaire ne contient une définition de ces notions, ni même l'OQLF en 2008), TALBOT (2004, p. 5, cité par TOURNADRE-PLANCQ et VERRIER, 2008, p. 1) tente une définition d'une agence d'évaluation des établissements: « *une entité à distance du cœur de la hiérarchie des administrations étatiques centrales, qui exerce des missions publiques à un niveau national ; elle est composée de fonctionnaires financés par le budget de l'État ou dont le financement demeure sous la responsabilité de l'État ; elle reste enfin sujette, au moins pour partie, à des procédures de droit public* ». Par conséquent, une agence n'est pas loin d'un organisme public, au sens où, dans le deux cas, il y a une dissociation entre les responsabilités stratégiques, conservées par l'administration centrale, et les fonctions opérationnelles-évaluatrices confiées aux agences/organismes publics.

Il existe une grande variabilité des agences d'évaluation des établissements, chacune comprenant toujours, selon une combinaison particulière, quelques éléments identifiés par BETTENCOURT (2005) : évaluation par des indicateurs de performance, évaluation par les pairs, auto – évaluation, publications de résultats, système conjoint de

sanctions ou d'incitations. De même, il y a des exigences applicables à toutes ces agences. Ainsi, l'agence porte la responsabilité d'une *évaluation rigoureuse et régulière* des établissements en rendant publics les résultats (MERIEUX et all, 2001). Dans la même ligne, l'activité, les résultats ainsi que la situation financière de l'agence doivent faire l'objet des rapports publics annuels (*accountability*) (TOURNADRE-PLANCQ, VERRIER, 2008). En conséquence, les agences peuvent même être évaluées par les acteurs concernés : les universités, les partenaires sociaux, les organismes professionnels, les gouvernements et d'autres agences (CE, 2004a).

Ensuite, les agences doivent avoir des *évaluateurs qualifiés*, c'est-à-dire que les experts sont censés réunir les compétences adaptées à la mission qui leur est confiée (HENARD, 2006 ; ARDOINO et BERGER, 1989). Parmi ces experts, il est fortement conseillé de faire appel aux services d'institutions internationales, notamment européennes, à des audits et experts indépendants (MERIEUX et all, 2001), ainsi qu'à des étudiants (HENARD, 2006). Le choix de ces experts doit faire preuve de transparence.

Enfin, l'organisation et le fonctionnement des agences d'évaluation comportent une *dimension éthique* afin d'éviter le développement de comportements individuels ou collectifs douteux sur le plan de l'éthique (COMETS, 2004, p. 8) et de garder l'indépendance par rapport aux intérêts économiques et politiques (BENAMOZIG et BESANCON, 2007, cités par TOURNADRE-PLANCQ, VERRIER, 2008, p. 2). Ayant répondu à toutes ces exigences, l'agence contribue, en fait, à la professionnalisation de l'évaluation (HENARD, 2006).

#### *1.3.4.2. Les missions et les activités des agences d'évaluation*

L'ENQA, dans l'étude « *Quality procedures on Higher Education, an ENQA survey* » (2003), identifie les trois missions principales des agences des pays signataires du Processus de Bologne :

- l'amélioration de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur,
- la diffusion de connaissances et d'information auprès des étudiants, des employeurs ou de la société en général, et

- l'accréditation de formations ou d'établissements.

Avec les pressions de la construction de l'Europe de l'enseignement supérieur, deux autres types de missions sont apparus :

- l'orientation pour favoriser la transparence des activités des universités et
- rendre compte de ce que produit le système d'enseignement supérieur (en référence à la notion d'*accountability*).

Selon l'ENQA, les activités des agences les plus fréquemment exercées sont : l'évaluation, l'accréditation, l'audit, le benchmarking. Les classements et les notations demeurent, en revanche, peu pratiqués. Voici, dans le tableau qui suit, la fréquence de ces activités :

	Évaluation	Accréditation	Audit	Benchmarking
Discipline	6	1	1	6
Programme	21	20	15	7
Etablissement	12	10	14	4
Thème	10	0	1	4

*Tableau 5: Les activités des agences des pays signataires du Processus de Bologne (cf. Quality procedures on Higher Education, an ENQA survey, 2003, p. 17)*

L'évaluation est comprise comme la procédure d'assurance qualité. L'évaluation d'une discipline vise à établir la qualité d'une discipline dans tous les programmes où elle est enseignée ; l'évaluation d'un programme s'intéresse à la qualité des activités proposées dans un programme ; l'évaluation d'un établissement concerne la qualité de l'organisation interne, de la gestion financière, du management, etc. ; enfin, l'évaluation d'un thème consiste à examiner la qualité d'une activité précise (par exemple, l'orientation des étudiants). Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, l'évaluation des programmes est l'activité la plus fréquemment exercée.

Selon l'ENQA (2003), l'accréditation est en même temps :

- une décision formelle de nature binaire (oui/non) ou, comme le note DEJEAN (2007, p. 43), tertiaire (sous conditions) ;

- une décision fondée sur le respect ou la conformité à des exigences ou des standards prédéfinis (qui sont en général des normes minimales ou des normes d'excellence) ;
- une décision fondée sur des critères de qualité et non sur des considérations politiques ;
- une décision valide pour un temps limité.

L'OQLF (2008) attire l'attention sur le fait que le document délivré par l'organisme d'accréditation s'appelle également *accréditation* par extension de sens. Pour désigner cette activité d'accréditation, il existe un autre terme, celui de *certification*. Pour l'OQLF (2008), le terme de *certification* « est un emprunt sémantique à l'anglais lorsqu'il est employé au sens d' « accréditation syndicale ». De plus, il entre inutilement en concurrence avec le terme qui est privilégié au Québec dans le domaine des relations professionnelles ».

Afin de spécifier la relation entre *évaluation et accréditation*, PERELLON (2007) les distingue selon trois critères :

- *le moment de l'invention* : l'évaluation constitue une étape d'investigation, d'interrogation (interne et/ou externe), sur une filière d'études, sur la gestion d'une institution dans son ensemble ou d'une de ses composantes, tandis que l'accréditation culmine dans cet exercice par une décision formelle (oui/non) qui sanctionne l'examen critique réalisé à travers l'évaluation ;
- *les acteurs impliqués* : la décision d'accréditation ou non d'une institution, d'un programme d'études, revient à l'autorité politique ou à l'autorité de tutelle, et non aux acteurs qui ont réalisé l'évaluation sur laquelle cette décision est fondée ;
- *les conséquences qu'elles entraînent* : la décision d'accréditation ou non d'une filière d'études ou d'un établissement comporte des conséquences considérables ; ce n'est pas le cas pour l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative.

Née dans le domaine de l'information financière, la notion d'*audit* s'est étendue à d'autres champs, parmi lesquels l'« *audit de qualité* ». La définition de cette notion rencontre des positions proches. L'audit est un « *examen critique et/ou*

*méthodologique* » d'une situation relative à un produit, à un processus ou à une organisation en matière de qualité (pour l'*Institut Canadien des Comptables Agréés-ICCA*, 2006 et OQLF, 2007). L'audit se sert d'opérations comme l'inspection, la vérification ou le contrôle. Les dictionnaires cités offrent comme synonymes pour l'audit des termes comme : vérification, contrôle, surveillance et inspection. ICCA (2006) témoigne que « *dans le domaine originel, le terme vérification demeure en usage au Canada* ». L'audit de qualité pose les objectifs suivants :

- confirmer ou infirmer la concordance avec les lois, les normes ou les règles établies (ICCA, 2006 et OQLF, 2007), et donc mesurer l'écart objectifs-résultats ;
- estimer l'économie, l'efficacité, l'efficacités et l'équité d'une activité ou d'un processus (ITSMF, 2005), c'est-à-dire pointer les points forts et les faiblesses (ENQA, 2003) ;
- offrir des recommandations, des actions correctives (ICCA, 2006 et OQLF, 2007), sans s'engager à les mettre en œuvre (ITSMF, 2005).

Par le fait qu'il peut être effectué par des clients, par une instance externe neutre (audit externe), mais aussi par des membres du personnel (audit interne), l'audit crée les conditions d'une implication concrète de l'ensemble des services de l'entreprise dans la vie du système de gestion de la qualité (c'est ce que les normes ISO 9000 soulignent).

L'OCDE intègre ces trois activités (accréditation, évaluation, audit) dans la démarche qualité et les considère comme des *mécanismes* d'assurance qualité. Voici la synthèse de ce que représentent ces *mécanismes* :

<b>Mécanismes d'assurance qualité</b>	<b>Questions</b>	<b>Champ/orientation des procédures d'assurance qualité</b>	<b>Résultats/ Conséquences</b>
<b>Accréditation</b>	Etes-vous suffisamment bon pour être approuvé ?	Complet (missions, ressources, processus)	Décision sur oui/non ou positif/négatif
<b>Évaluation (estimation)</b>	- Quels (comment) sont les résultats ? - Les produits délivrés par l'établissement sont-ils bons ?	Extrants/ output	Note/ grade (y compris réussite/échec)
<b>Audit (examen)</b>	Atteindrez-vous vos objectifs fixés ? Vos processus sont-ils efficaces ?	Processus	Forces et faiblesses (description, qualitatif)

*Tableau 6: Les mécanismes d'assurance qualité (adapté de l'OCDE, 2008a)*

Le terme de *benchmarking*, « *emprunt intégral à l'anglais* » (OQLF, 2006), est utilisé pour désigner la méthode ou la démarche d'évaluation de ses propres performances (des services, des pratiques, des activités) en comparaison avec des modèles de référence (établis avant à l'interne), ou avec la performance correspondant à d'autres entités (concurrentes ou non, du même groupe ou non), reconnues comme étant parmi les meilleures (OQLF, 2006 ; ICCA, 2006 ; ENQA, 2003). La traduction française de ce terme oscille entre étalonnage, amélioration comparative, parangonnage (OQLF, 2006) et référencement, évaluation comparative, analyse comparative (ICCA, 2006 ; OQLF, 2006). Le rôle du benchmarking réside dans la recherche de nouvelles idées afin de s'en inspirer et d'en retirer le meilleur pour améliorer la performance des processus dans une organisation. Il s'agit donc d'une évaluation perpétuellement en action (OQLF, 2006 ; ICCA, 2006 ; ENQA, 2003).

### I.3.5. Effets de l'évaluation

Pour une meilleure lisibilité des arguments pour lesquels l'évaluation des établissements est un processus nécessaire, nous exposerons les raisons les plus importantes, sans avoir la prétention que cette classification soit exhaustive, ou que la synthèse soit la meilleure. Les changements intervenus dans le système d'enseignement supérieur considéré dans sa totalité, dont nous avons parlé dans le chapitre 1.2, ont souligné l'importance de ces évaluations. Le « *marché* » de l'enseignement supérieur, l'apparition des classements d'universités et l'orientation vers l'assurance de la qualité des formations et des recherches sont des arguments évidents en faveur des évaluations. Avant de présenter d'autres raisons en faveur de l'évaluation, nous proposons une définition du terme d'« *effets d'évaluations* » suivi d'une typologie de ces effets.

#### I.3.5.1. Les effets de l'évaluation

Comme le cœur de notre thèse porte sur les *effets des autoévaluations*, nous explicitons ce terme en nous appuyant sur les travaux de GRAUGNARD et HEEREN (1999), de POTOKI MALICET (2001) et de DUBOIS (2001). Parmi ces auteurs, seuls les premiers donnent une définition des « effets », les autres ne proposent que des typologies d'effets. GRAUGNARD et HEEREN (1999) font la distinction entre trois

notions utilisées même dans les dictionnaires (Le Petit ROBERT, OQLF), comme des synonymes : résultats, effets et impact<sup>33</sup>.

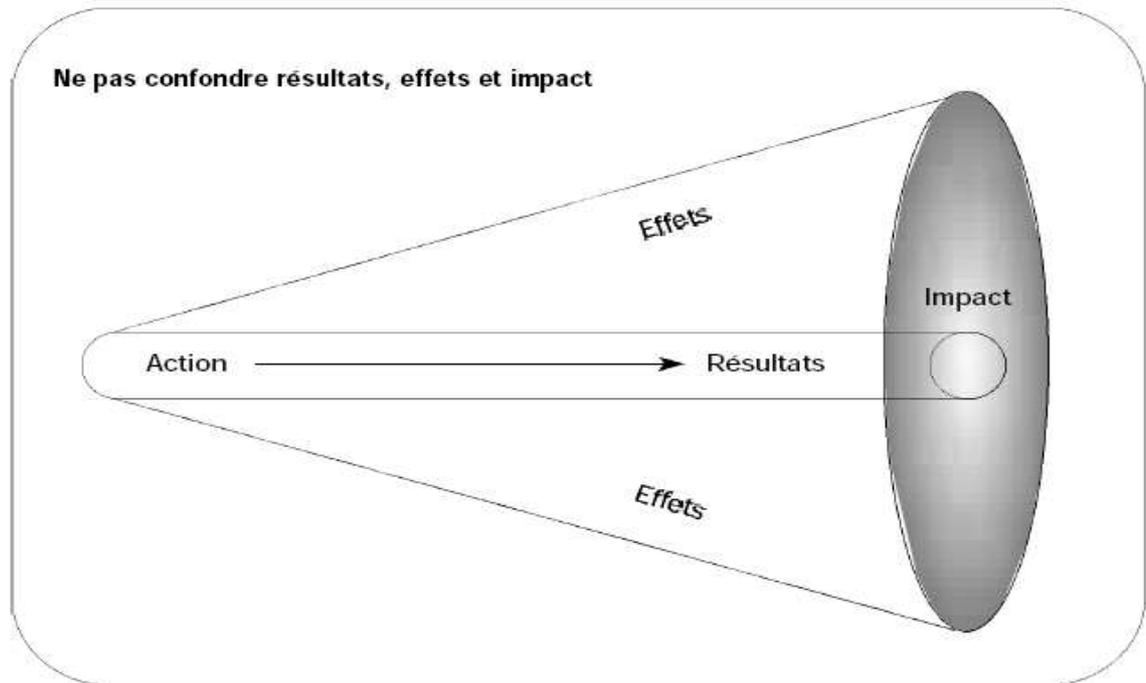
D'après eux,

- les *résultats* sont *des changements qualitatifs et quantitatifs produits directement par l'action*. Ils sont en relation directe avec les objectifs de l'action. Les résultats sont clairement établis dans les documents du projet. Dans le cadre de l'évaluation, ils désignent parfois les effets (*outcomes*) obtenus au niveau de l'« *objectif spécifique* » (*purpose*) du projet ;
- les *effets* expriment *les incidences de l'action sur le milieu visé*. Ils conjuguent résultats de l'action et autres dynamiques ou contraintes provenant du milieu dans lequel se déroule l'action. Ils peuvent être esquissés dans le document de projet, donc visent des changements voulus ou non résultant directement ou indirectement d'une intervention ;
- l'*impact* indique *la nouvelle situation issue de l'ensemble des effets*. L'impact d'un projet ou d'un programme désigne tout changement durable dans le milieu concerné. Ces changements peuvent être positifs ou négatifs, voulus ou imprévus et correspondent parfois au niveau de l'objectif général d'une intervention. Prévoir l'impact présente plus de difficultés qu'anticiper les effets puisque de nombreux facteurs indépendants du projet peuvent se combiner avec les résultats et les effets de l'action.

Dans certains cas, l'utilisation du terme « *impact* » est faite au pluriel, ce qui montre la confusion entre « *effet* » et « *impact* ». Il existe de nombreux effets, mais il n'y a qu'un impact : celui de la situation nouvelle analysée dans sa globalité. Afin de ne pas confondre résultats, effets et impact, le schéma suivant offre un éclairage du sens de ces trois notions :

---

<sup>33</sup> Anglicisme ; selon l'OQLF, ce terme a été emprunté surtout par les chercheurs québécois.



*Figure 3 : Résultats, effets et impact d'une action (cf. GRAUGNARD et HEEREN, 1999, p. 11)*

Les effets couvrent un champ plus large que celui de l'action programmée (les résultats) et ce champ, d'après les auteurs cités ci-dessus, augmente avec le temps. À la fin de l'action, l'ensemble des effets susceptibles de contribuer à son impact

- concerne une population plus large que le public cible de l'action et
- couvre des domaines d'activités plus nombreux que ceux prévus au départ.

Selon ces définitions, seuls les résultats et les effets peuvent être observables, quantifiables, mesurables. En appliquant ces définitions au cas des autoévaluations proposées par le CNE, nous constatons que *le résultat* est constitué par le rapport d'autoévaluation rédigé par l'établissement, qui identifie les spécificités, les points forts et les points à améliorer. *Les effets des autoévaluations du CNE*, comme le CNE l'a prévu lors de la création de la nouvelle méthodologie qui implique l'utilisation du *Livre des références*, visent :

- le développement d'une culture d'évaluation au sein des établissements,
- la connaissance de soi de l'établissement,
- l'utilisation stratégique des résultats (spécificités, points forts, faiblesse) pour une amélioration dans le management des composantes et de l'établissement dans son intégralité, dans la politique scientifique et dans l'offre de formation.

*L'impact de ces autoévaluations* serait le développement de l'autonomie institutionnelle et la responsabilisation des établissements en termes de croissance, attirance, compétitivité, etc.

En considérant le champ des effets des évaluations des établissements, POTOKI MALICET (2001) crée une *typologie d'effets* :

- des changements pédagogiques,
- création du lien Évaluation – Enseignement - Financement : à travers les évaluations, l'établissement connaît la situation de ses enseignements, et par la suite, est en mesure de connaître et de réagir en fonction de ses réalités/besoins financiers ;
- des changements à la communication interne : les établissements utilisent le processus d'évaluation et ses outils pour provoquer des discussions, pour s'informer, pour débattre ses problèmes, donc, pour développer la communication.

P. DUBOIS (2001) approfondit le sujet et établit trois approches des effets de l'évaluation des établissements :

- *l'approche en termes de causalité* ou l'imputabilité d'un effet (une action mise en œuvre) à une cause (l'évaluation). Cette approche enregistre plusieurs difficultés liées :
  - au champ évalué (les établissements d'enseignement supérieur), toujours en transformation : réformes décidées par l'État, restrictions budgétaires, augmentation/baisse du nombre des étudiants, changement de direction, etc. ;
  - aux délais de la réalisation des évaluations : les recommandations qui suivent un processus souvent long risquent de s'appliquer à des situations qui n'existent plus ;
  - au repérage des effets propres à l'évaluation : souvent plusieurs évaluations sont menées en parallèle et ont des effets croisés, ou ne concernent qu'un secteur de l'université à la fois. Il est donc difficile de repérer les effets globaux, généraux.

Du fait de ces difficultés, il n'y a pas d'effet mécanique de l'évaluation. DUBOIS (2001) soutient l'idée d'une *évaluation contextualisée*, inscrite dans un processus historique, dans un calendrier, dans un contexte universitaire spécifique.

- *l'approche classificatoire* qui trie les effets par champ d'évaluation<sup>34</sup> ou par d'autres critères. DUBOIS (2001, p. 427) distingue « des effets directs positifs pour l'université évaluée (accroissement de moyens par exemple), des effets directs négatifs (sanctions : fermeture d'un diplôme) ; parmi les effets négatifs, il y a des effets pervers (effets contraires à ceux attendus). Des effets peuvent être imposés par l'organisme d'évaluation (obligation d'opérer un changement dans un délai donné). Des effets peuvent être indirects (imputables non clairement à telle ou telle évaluation), ou être incertains (l'université est d'accord sur le problème identifié par l'évaluation, mais elle n'a pas encore pris une décision d'action). Des effets peuvent n'être qu'apparents (effets sans incidence profonde ou effets temporaires). Enfin, et ce cas n'est pas marginal, l'évaluation peut n'avoir aucun effet. »
  
- *l'approche en termes de processus*, d'apprentissage : l'évaluation vise le changement organisationnel et culturel en vue d'une plus grande performance de l'université. Selon cette approche, il y a des effets :
  - cognitifs : connaissance de soi de l'établissement,
  - formatifs : l'exercice d'évaluation apprend à analyser, à décider, à agir, à communiquer, à débattre, à négocier, à faire le diagnostic d'une situation,
  - culturels : l'évaluation produit des débats sur des valeurs controversées (hiérarchisation, compétition, concurrence, performance, productivité, rentabilité, excellence, orientation vers le marché),
  - identitaires : l'appartenance à un établissement, qui peut devenir importante pour les individus,
  - légitimateurs : l'évaluation peut renforcer la légitimité des acteurs internes, de l'équipe de direction qui ont initié l'évaluation.

#### *1.3.5.2. Des raisons financières, la question de l'accountability*

Selon DUBOIS et ses collaborateurs (1998) et GOASTELLEC (2006), les établissements d'enseignement supérieur sont évalués et s'évaluent parce qu'elles sont soumises à de fortes pressions financières dues à la progression du nombre d'étudiants

---

<sup>34</sup> Voir le premier chapitre de cette thèse sur *le contenu des évaluations dans les établissements*.

et à la diversification des publics et, par la suite, des formations et des missions. De là naît la nécessité d'un accroissement du financement public, et une tendance à la diminution de la dépense par étudiant. Ainsi, les universités se voient dans l'obligation de chercher d'autres ressources que celles allouées par l'État et, pour les obtenir, sont soumises aux évaluations. La même idée est soutenue par VARONE et JACOB (2004) qui affirment que les informations livrées par l'évaluation sont d'une grande importance lors du processus d'allocations de moyens financiers par les entreprises.

D'autre part, ce qui a fondé l'évaluation, c'est le fait que l'administration doit rendre compte au souverain, au peuple, de ses performances. C'est ainsi que l'article XV de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, le spécifie : « *La société a le droit de demander à tout agent public compte de son administration...* ». Les établissements d'enseignement supérieur se trouvent pleinement dans cette logique et « *acceptent de rendre compte à la société, de rendre compte des financements reçus* » (DUBOIS, 2001, p. 426). L'évaluation d'organisations publiques telles que les universités, est présente dans beaucoup de pays, et elle a des expressions et des mots qui la désignent. En anglais, la notion est celle d' « *accountability* », terme utilisé en comptabilité pour l'« *obligation de rendre compte* », la « *responsabilité* », la « *responsabilisation* » (OQLF, 2006).

Pour BROADFOOT (2000, p. 44), le terme définit « *le processus d'identification et de mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés [...] grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats* ». Nous remarquons donc que l'*accountability* s'inscrit dans la ligne du contrôle, plus que dans l'évaluation proprement-dite (voir le chapitre Évaluation et contrôle de cette thèse). D'ailleurs, l'évaluation elle-même se définit comme un « *instrument politique, un mécanisme national de contrôle du système éducatif* » (BROADFOOT, 2000, p. 46).

Cette problématique de l'*accountability*, propre aux systèmes peu centralisés, s'est affirmée aux États-Unis au cours du dernier quart du XXe siècle. En France, où il y a toujours eu un pouvoir centralisé fort, l'*accountability* n'a pas été mise au premier plan (BROADFOOT, 2000). Toutefois, récemment, GOASTELLEC (2006) montre que le monde de l'entreprise et pas seulement l'État, se préoccupe vraiment de l'adéquation

des professionnels formés avec les besoins du marché du travail. Ici apparaissent des questions sur le rôle de l'enseignement supérieur, sur ses missions, sur les universitaires, sur la formation offerte, fait qui conduit vers...l'*accountability*. Et on adopte le terme comme tel, puisque la langue française n'a pas de termes spécifiques qui recouvrent tout le sens d'*accountability* en anglais.

#### *I.3.5.3. Des raisons politiques, légitimatrices*

En tant qu'instrument de contrôle de l'État, l'évaluation des établissements se révèle nécessaire non seulement pour l'allocation des moyens financiers, mais aussi pour démontrer l'efficacité de l'État et légitimer son action. BETTENCOURT (2005) montre que ce besoin de légitimation des politiques éducatives est lié à la conception de l'éducation comme bien privé de consommation. En conséquence, il faut que les individus et les institutions deviennent compétitifs, efficaces et performants. Or, comme cette performance doit être constamment démontrée à tous les niveaux, l'évaluation devient omniprésente : les établissements d'enseignement supérieur n'y échappent pas. Ainsi, notamment dans le discours politique, l'évaluation des établissements est importante pour démontrer que l'argent des contribuables est bien et justement dépensé pour donner à l'opinion publique une image de transparence, d'efficacité, et de réussite. D'autre part, NORMAND (2005) soutient que dans le cadre des politiques de l'autonomisation des établissements, l'importance de l'évaluation des établissements, comme mécanisme de contrôle, a augmenté. À une époque de « *gouvernement par les outils* » (LASCOUMES et LE GALES, 2004), l'évaluation permet le maintien du contrôle politique étatique et fait en sorte que ces politiques ne se traduisent pas dans une perte de pouvoir de l'État.

#### *I.3.5.4. Des raisons pédagogiques*

Les recherches menées par l'équipe EVALUE ont montré que, sous l'aspect pédagogique, l'évaluation est parfois utilisée pour *gérer les tensions* dans le domaine de l'enseignement (tensions entre enseignement traditionnel, enseignement professionnalisant, formation professionnelle continue), de la recherche (tensions entre

recherche fondamentale et recherche appliquée), de la relation avec la société et le territoire (faire augmenter le taux de participation à l'enseignement supérieur, participer à l'animation culturelle du territoire, à son développement économique et social) (DUBOIS coord., 1998).

De même, par la mise en compétition des établissements, l'évaluation se présente comme un élément qui peut assurer le progrès des institutions éducatives. Même si les chercheurs dénoncent les biais et les limites des techniques utilisées par les classements et les palmarès diffusés surtout par les médias, les standards de performance formulés par les agences d'évaluation sont pris en compte et constituent des guides pour l'amélioration et le perfectionnement (BETTENCOURT, 2005).

#### *1.3.5.5. L'assurance de la qualité*

Le but de préserver et d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans le cadre de ce mouvement international qui concerne tous les systèmes d'enseignement supérieur, est une autre raison pour développer l'évaluation des établissements. En ce sens, le Conseil de l'Union européenne, par sa Recommandation du 24/09/1998, conseille aux États-membres de créer des systèmes transparents d'évaluation et d'assurance de la qualité dans le cadre de l'organisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur, en tenant compte des conditions nationales, de la dimension européenne et des exigences mondiales.

Etant évalué par ces systèmes, comme le dit DUBOIS (2001, p. 426), l'établissement se positionne par rapport à ses missions, à ses objectifs et à ses projets, mais aussi par rapport aux autres établissements et cela, pour « *améliorer la qualité et la performance des enseignements, de la recherche, des services rendus aux usagers, et ce, au meilleur coût* ». D'ailleurs, comme nous l'avons déjà montré, l'évaluation n'est qu'un outil dans la démarche qualité.

Malgré ces nécessités, nous sommes d'accord avec l'équipe de BASSY et DULOT, les auteurs du *Rapport annuel des inspections générales 2005*, qui affirment qu'« *une nécessité n'est pas une évidence* ». Autrement dit, l'évaluation n'est pas toujours

présente dans les pratiques des établissements. Dans la deuxième partie de cette thèse, nous chercherons à voir quelle est la situation concernant l'existence et le rôle de l'évaluation dans les établissements d'enseignement français. Plus concrètement, nous essaierons de comprendre comment le processus d'évaluation proposé par l'ancien Comité national d'évaluation (CNE) a été perçu comme un élément facilitateur dans l'introduction des habitudes évaluatives dans les établissements d'enseignement supérieur visités. Et nous verrons si ce processus a été vu, par les responsables des établissements, comme un moyen d'obtention des effets pour un meilleur fonctionnement de leurs institutions.

## **II. Deuxième partie : Les établissements d'enseignement supérieur français face à l'évaluation du Comité national d'évaluation**

Le contexte de l'enseignement supérieur caractérisé, comme nous l'avons vu dans la première partie, par l'ouverture à l'international, a suscité des changements vis-à-vis de l'évaluation de l'enseignement supérieur en général et de l'évaluation institutionnelle en particulier. Cette évaluation est devenue une nécessité pour chaque établissement. L'ancienne instance française d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, le Comité national d'évaluation (le CNE), s'est rendu compte de cette réalité, et, par sa dernière méthodologie, s'est proposé d'aider les institutions d'enseignement supérieur français à se regarder, à se juger et, à partir des données obtenues, à s'améliorer.

Ce chapitre présente les spécificités de cet organisme français chargé des évaluations des établissements d'enseignement supérieur, le contexte de sa création, sa structure et son fonctionnement, ses missions en évolution, son organisation (membres et financements), ses travaux. Nous porterons un regard plus approfondi sur la dernière méthodologie mise en place par cette instance, celle centrée sur le processus d'autoévaluation, et plus spécifiquement sur les effets qu'elle a pu engendrer au sein des établissements évalués. Nous voudrions comprendre si, par l'évaluation interne, le CNE a permis aux établissements de découvrir ce qu'ils sont vraiment, de mieux connaître leurs points forts, leurs atouts, leurs spécificités, et si, à partir de ces données, ils en ont tiré profit au niveau stratégique et organisationnel. Cette méthode a-t-elle renforcé une culture d'évaluation ?

La spécificité de l'évaluation institutionnelle française est définie par rapport à deux points : d'une part sa relation de dépendance à l'État et, d'autre part, un paysage complexe dû à la multitude d'instances d'évaluation. Nous les exposerons brièvement dans ce qui suit. En France, l'enseignement supérieur est un service public, et de ce fait, c'est l'État qui assure son évaluation et garantit sa qualité. En conséquence, les dispositifs institutionnels évaluatifs français sont étroitement dépendants des caractéristiques du système politique, puisque, comme l'affirme JACOB (2005), « *leur pérennité est liée à l'intérêt que leur porte le pouvoir exécutif et à sa reconnaissance par les grands corps* ». Ainsi, si une politique d'État décline, le dispositif d'évaluation mis en place est paralysé ou réformé. Un exemple est fourni par un interviewé de JACOB (2005, p. 855) : « *l'on s'est beaucoup appliqué à faire des bilans de "ce qui ne marchait pas" sans s'investir en proportion dans les moyens de mieux faire marcher ce*

*qui existe déjà : il est toujours plus valorisant de produire un texte “réformateur” que de se salir les mains dans la mécanique graisseuse des pratiques de fonctionnement des réformes ».* Ce fut le cas avec l’expérience du Comité National de l’Évaluation.

Si on considère l’autre point de la spécificité française, trois études réalisées à des époques différentes montrent la tendance au maintien de la multiplicité des organismes d’évaluation de l’enseignement supérieur. Ainsi, DUBOIS en 1998, COMPAGNON en 2003 et BOFFO, DUBOIS, MOSCATI en 2007 inventorient les instances d’évaluation institutionnelle. Nous n’en citons que quelques-unes : Comité national d’évaluation (CNE), Comité national d’évaluation de la recherche (CNER), Cour des Comptes, Inspection Générale de l’Administration de l’Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR), Mission d’Évaluation et de Contrôle du Parlement (MEC), Haut Conseil de l’Évaluation de l’École (HCEE), Direction du Ministère de l’Éducation (dont la Direction de l’Évaluation et de la Prospective - DEP), comités d’experts au sein des directions du ministère (évaluation des contrats, des habilitations des diplômés ; comité de suivi des licences et des masters), Conseil National des Universités (CNU), Conseil National pour l’Enseignement Supérieur et la Recherche (CNESER), Centre d’Etudes et de Recherches sur les qualifications (CEREQ). En fait, la prolifération des agences, considérée par certains comme une véritable « fièvre » (ROMAINVILLE, 2008), s’inscrit dans la réalité de tous les États occidentaux.

En France, avec un calendrier d’intervention dans les universités pas toujours coordonné et des données demandées disparates, ces organismes trop nombreux sont, selon ces auteurs, peu efficaces, car ils donnent une surcharge de travail et produisent une « fatigue » de l’évaluation. Les choses s’empirent si on rajoute, avec COMPAGNON (2003), que les conclusions et les recommandations des diverses agences ne sont pas impératives, et que les responsables, dans les universités comme au ministère, s’en inspirent peu dans leurs décisions ultérieures. Ainsi, nous nous demandons avec BOFFO, DUBOIS et MOSCATI (2007) si trop d’évaluations ne tueraient-elles pas l’évaluation ?

## Chapitre 4 : Le Comité national d'évaluation (CNE)

L'évaluation institutionnelle des établissements, ou, plus récemment, de l'ensemble des établissements d'un même site, ou, plus rarement, d'une discipline, était assurée jusqu'en 2007 par le Comité national d'évaluation ; créé en 1984, celui-ci a survécu à bien des vicissitudes. Aujourd'hui partie de l'AERES<sup>35</sup>, le CNE a connu un long procès de maturation institutionnelle et méthodologique. Nous présentons dans un premier temps son historique, sa création dans le contexte de l'époque, ses missions, son organisation, ses travaux et, dans un deuxième temps, une analyse approfondie de la dernière méthodologie mise en place, celle qui avait comme axe centre le *Livre des références*.

### II.4.1. Contexte de la création du CNE

Sur le plan national, quelques personnalités souhaitant réformer l'enseignement supérieur ont eu aussi la volonté d'élaborer un dispositif institutionnel d'évaluation. Progressivement, la question a acquis un caractère impératif et a atteint la conscience collective. Voici un petit historique de ces mouvements.

Lors du premier congrès de la Conférence de Présidents d'université (CPU), qui s'est déroulé à Villard-de-Lans en février 1975, la démarche évaluative a été inscrite en tant qu'élément de réforme du système d'enseignement supérieur (MULLER, 1994). Nouvellement créée, la CPU avait pour première revendication à l'égard de l'État l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, posée en principe par la loi Faure de 1968, puis par la loi Savary de 1984. En même temps, les membres de la CPU considéraient en particulier l'importance qu'il y aurait à créer un « comité - tampon entre les universités et le ministère », ou encore une sorte de « comité économique et social de l'enseignement supérieur et de la recherche », une « structure proche de l'Académie des sciences », dont les attributions, si mal définies qu'elles soient, sous la diversité des appellations, la complexité et la réalité des besoins des universités.

---

<sup>35</sup> Depuis le 3 novembre 2006, cf. Décret n°2006-1334 du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

La création de cet organisme aurait répondu, selon QUERMONNE (1991), au besoin d'instituer un « *organe - lieu de réflexion* » afin de faciliter le développement de rapports contractuels avec les pouvoirs publics et le ministère de tutelle. De même, était envisagée une « *instance de contrôle ou de péréquation* » qui aurait permis d'assurer un certain équilibre entre les universités inégalement appelées à profiter des ressources nouvelles offertes par la multiplication des contrats et des conventions avec les collectivités territoriales, les entreprises et les administrations de l'État (formation continue, recherche contractuelle, etc.). Et, enfin, elle aurait servi aux universités qui pouvaient et devaient « *à certains moments se faire juger* », avec un grand point d'interrogation concernant ceux qui en détiendraient la charge.

Selon le même auteur (QUERMONNE, 1991, p. 464), la revendication de la création d'une telle instance d'évaluation n'a pas eu de réponse immédiate à cause des craintes politiques et/ou des inquiétudes administratives : « *Les ministres successifs ont craint qu'un comité d'évaluation ne soit constitué en-dehors d'eux, que ses membres ne soient nommés à un échelon plus élevé que le leur ou sous la pression d'organismes corporatifs tels que l'Académie des sciences ; ce qui, finalement, limiterait leur pouvoir !* ». Toutefois, l'idée d'évaluation avait conquis les esprits et transcendait les courants politiques. Lors de la Commission Fréville en 1980, Raymond Barre avait ainsi proposé le remplacement de tout contrôle *a priori* par la trilogie « autonomie, contrôle financier *a posteriori*, évaluation nationale régulière ».

D'autre part, un autre événement en faveur de la création du CNE a consisté dans la réalisation d'un audit à l'échelle nationale. Après l'élection présidentielle de François Mitterrand au mois de mai 1981, le Gouvernement, dirigé par Pierre Mauroy, nomma une commission dite du Bilan, sous la présidence de François Bloch-Lainé, ayant pour objectif d'établir les forces et les faiblesses des politiques mises en œuvre sous le septennat de Valéry Giscard d'Estaing. Ainsi, de juin à décembre, Laurent Schwartz rédigea avec la collaboration de Renée Ribier et d'André Staropoli le quatrième volume (570 pages) sur *L'Enseignement et le développement scientifique*, avec la proposition (renouvelée) de création d'une instance d'évaluation indépendante. La réalisation de cet audit généralisé « *était un peu un cadeau empoisonné fait à l'évaluation car il comportait un risque de politisation ; et il aura fallu toute l'autorité et le doigté de*

*François Bloch-Lainé pour faire en sorte que la Commission du Bilan présente un travail rigoureux, qui ne fut peut-être pas exactement ce qu'attendaient de lui ses commanditaires* » (QUERMONNE, 1991, p. 465). Par la pression externe existante souhaitant que les pouvoirs publics rendent compte de l'efficacité des politiques qu'ils mènent et de la gestion des moyens alloués, l'importance d'une instance d'évaluation a été fortement confirmée (ARDOINO, BERGER, 1989). L'ossature opérationnelle du premier CNE fut ainsi constituée, avec Laurent Schwartz comme président.

Législativement, le Comité national d'évaluation a été créé par la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, et en juillet 1989, par l'article 27 de la loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation. Le CNE a été érigé en Autorité administrative indépendante (AAI). Faisant des rapports directement au Président de la République, il n'est donc pas placé sous la tutelle du ministère chargé de l'Enseignement supérieur<sup>36</sup>.

#### II.4.2. L'évolution des missions du CNE

Selon les textes de la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, l'article 65 le CNE « *évalue les établissements et apprécie les résultats des contrats passés par eux. Il dispose d'un pouvoir d'investigation sur pièces et sur place. Il recommande les mesures propres à améliorer le fonctionnement des établissements ainsi que l'efficacité de l'enseignement et de la recherche, notamment au regard de la carte des formations supérieures et des conditions d'accès et d'orientation des étudiants. Il établit et publie périodiquement un rapport sur son activité et sur l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche* ».

Bien que le respect des textes législatifs impose au CNE d'évaluer chaque établissement tous les quatre ans, il ne lui a pas été possible lors du « *Tour de France de l'évaluation* » initial de s'y conformer. Cette périodicité constituait un objectif à atteindre pour les évaluations dites de retour.

---

<sup>36</sup> Pour plus de précisions, voir l'ANNEXE 3 sur les textes législatifs concernant l'activité et le fonctionnement du CNE.

Les établissements concernés par les évaluations du CNE étaient, comme on le lit dans le premier rapport au Président de la République (1987), tous les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Le CNE pouvait également, soit à son initiative et avec l'accord du ministre chargé de l'enseignement supérieur, soit à la demande du ministre chargé de l'enseignement supérieur, procéder à l'évaluation d'autres établissements relevant de la tutelle de cette autorité ministérielle. Si le Comité l'estimait nécessaire, il pouvait demander à exercer sa mission d'évaluation à l'égard d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant d'un autre département ministériel ; l'accord du ministre concerné était alors sollicité par le président du Comité national d'évaluation. Tout ministre pouvait également soumettre à l'évaluation du Comité les activités d'établissements d'enseignement supérieur relevant de sa tutelle.

Les domaines examinés étaient ceux qui correspondaient aux missions du service public de l'enseignement supérieur : la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats, la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique, la coopération internationale. Dans l'exercice de cette mission, l'analyse du CNE portait sur l'ensemble des actions et des moyens mis en œuvre par les établissements dans le cadre de leur politique scientifique et pédagogique.

Le CNE ne prenait pas de décision exécutoire lui-même. D'après le Décret du 21 février 1985, « *il formule une appréciation sur les résultats des contrats pluriannuels conclus avec le ministère de l'Éducation nationale. Il dresse le bilan des formations doctorales et de l'application, au sein des établissements, de la procédure d'habilitation à diriger les recherches. Il suit la réalisation des programmes de coopération conduits avec des partenaires extérieurs ; il évalue notamment le fonctionnement des groupements d'intérêt public et des filiales constitués en application de la loi du janvier 1984. Il fait toutes les recommandations propres à améliorer l'orientation et l'efficacité du fonctionnement des établissements ainsi examinés* ». Il appartenait donc simplement au ministre et à son administration, ainsi qu'aux établissements eux-mêmes, de mettre en œuvre les recommandations formulées. Autrement dit, le but essentiel du CNE, comme l'indique DURU-BELLAT (et al, 2000, p. 134), était « *d'amener les universitaires à élucider les problèmes qu'ils rencontrent et à les aider à les résoudre en leur proposant*

*une analyse externe* ». Cet objectif a été atteint en 2000, avec la venue à la présidence de G. Bertrand et le souhait d'aider les établissements pour les négociations du supplément des ressources du contrat quadriennal. En fait, le CNE (2005) reconnaît qu'il s'est « *efforcé de mettre en cohérence le calendrier de ses évaluations avec celui des vagues de la politique contractuelle menée entre le Ministère et les établissements* ». Comme nous le montrerons dans la recherche de terrain réalisée, le CNE est arrivé seulement en partie à ce but.

Les analyses du Comité national d'évaluation étaient consignées dans des rapports publics élaborés par établissement et par thème. Les rapports par établissement étaient adressés au ministre chargé de la tutelle de ces établissements. Ils étaient, en outre, adressés aux responsables de ces derniers. Les rapports par thème étaient adressés au ministre chargé de l'enseignement supérieur et aux autres ministres concernés. Les activités du Comité faisaient l'objet d'un rapport adressé annuellement au Président de la République. En outre, le Comité national d'évaluation dressait tous les quatre ans un bilan de synthèse sur l'état de l'enseignement supérieur. Ce bilan était adressé au Président de la République.

Dernièrement, dans un contexte d'internationalisation et d'eupéanisation de l'enseignement supérieur, le CNE a élargi ses missions dans le sens où il se proposait de faire connaître les établissements au grand public et de les responsabiliser vis-à-vis de l'assurance de la qualité universitaire. D'ailleurs, son dernier outil, le *Livre des références*, porte le sous-titre « *les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* ».

#### II.4.3. L'organisation du CNE

Le CNE était formé de deux structures qui fonctionnaient ensemble : une structure politique composée des membres du Comité, (c'est ce qu'on appelait le Comité national d'évaluation, stricto sensu) et d'un Secrétariat Général.

### *II.4.3.1. Les membres du CNE*

L'organisation initiale du CNE prévoyait, conformément au décret n°85-258 du 21 février 1985, art. 10 relatif à l'organisation et au fonctionnement du CNE, 15 membres nommés par décret pris en Conseil des ministres, soit :

- 9 membres représentatifs de la communauté scientifique choisis sur proposition de listes de neuf noms présentés respectivement par les présidents des sections du Conseil supérieur des universités, les présidents des sections du Comité national de la recherche scientifique et l'Institut de France ;
- 4 personnalités qualifiées pour leur compétence en matière d'économie et de recherche, désignées après avis du Conseil économique et social sur proposition du ministre de l'Éducation nationale ;
- 1 membre du Conseil d'État, choisi sur une liste de trois noms proposés par l'assemblée générale plénière ;
- 1 membre de la Cour des comptes, choisi sur une liste de trois noms proposés par cette juridiction.

Un des membres du CNE était nommé en qualité de président de ce Comité.

Trois ans plus tard, selon le décret n°88-1107 du 7 décembre 1988, art. 4, le nombre des membres passe à 17. La différence consiste dans l'augmentation du nombre des membres représentatifs de la communauté scientifique, passant de 9 à 11 personnes.

Au début, le Comité ne comprenait que des membres français. Mais avec l'inscription de l'enseignement supérieur français dans l'espace européen, les choses allaient changer. Des changements sont aussi survenus avec la présidence de G. Bertrand qui, par les évaluations désirait aider les établissements à préparer les négociations du contrat quadriennal. Les missions du CNE ayant changées, il fallait relever le défi d'évaluer de nombreuses universités. Par la suite, conformément au décret n°2002-1130 du 5 septembre 2002, le CNE allait comprendre 25 membres, nommés par décret pris en conseil des ministres, avec une augmentation des membres représentatifs de la communauté scientifique de 11 à 19 personnes, cette fois françaises ou étrangères, dont:

- 11 membres choisis sur proposition de listes parmi les noms présentés par les présidents des sections du Conseil national des universités, les présidents des sections du Comité national de la recherche scientifique et l'Institut de France ;

- 3 membres choisis sur une liste de neuf noms présentée par le bureau de la Conférence des présidents d'université ;
- 1 membre choisi sur une liste de trois noms présentée par le bureau de la Conférence des directeurs d'écoles et de formations des ingénieurs ;
- 1 membre choisi sur une liste de trois noms proposée par les directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres réunis en collège ;
- 3 membres exerçant à titre principal des fonctions d'enseignement et de recherche dans un organisme étranger d'enseignement supérieur, sur proposition du ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis de l'Association européenne de l'Université.

Les 5 autres postes (les 4 personnalités compétentes en matière d'économie et de recherche, le membre du Conseil d'État et le membre de la Cour des comptes) restaient inchangés, mais les personnalités qualifiées pour leur compétence en matière d'économie et de recherche pouvaient être aussi des étrangers. Les membres du Comité étaient toujours nommés pour une période de quatre ans non renouvelable et étaient renouvelés par moitié tous les deux ans.

Malgré l'argument de la croissance de l'équipe pour mieux réaliser les nouvelles missions, ce changement a été perçu par une partie des membres du CNE comme une « *absence d'intelligence du pouvoir ; le pouvoir se disperse si on est trop nombreux ; on est plus fort quand on est en comité restreint. Avec 17 personnes l'équipe peut être soudée, mais avec 25, on a un petit peu plus de problèmes* » (membre du CNE au titre de représentants de la communauté scientifique, en 2002-2006). Selon ces personnes, il ne fallait pas agrandir l'équipe, mais il fallait trouver « *des méthodologies plus adaptées à ce qu'on voulait faire* » (membre du CNE au titre de représentants de la communauté scientifique, en 2002-2006). Nous verrons, lors de notre enquête, si le CNE est arrivé à trouver cette méthodologie pour bien remplir ses nouvelles missions.

Il n'y a nulle part de spécifications concernant la formation à l'évaluation de ces membres. En conséquence, « il y avait beaucoup de flottement conceptuel. Les membres avaient du mal à faire la distinction entre évaluation, contrôle, inspection » (membre du CNE au titre de représentants de la communauté scientifique, en 2002-

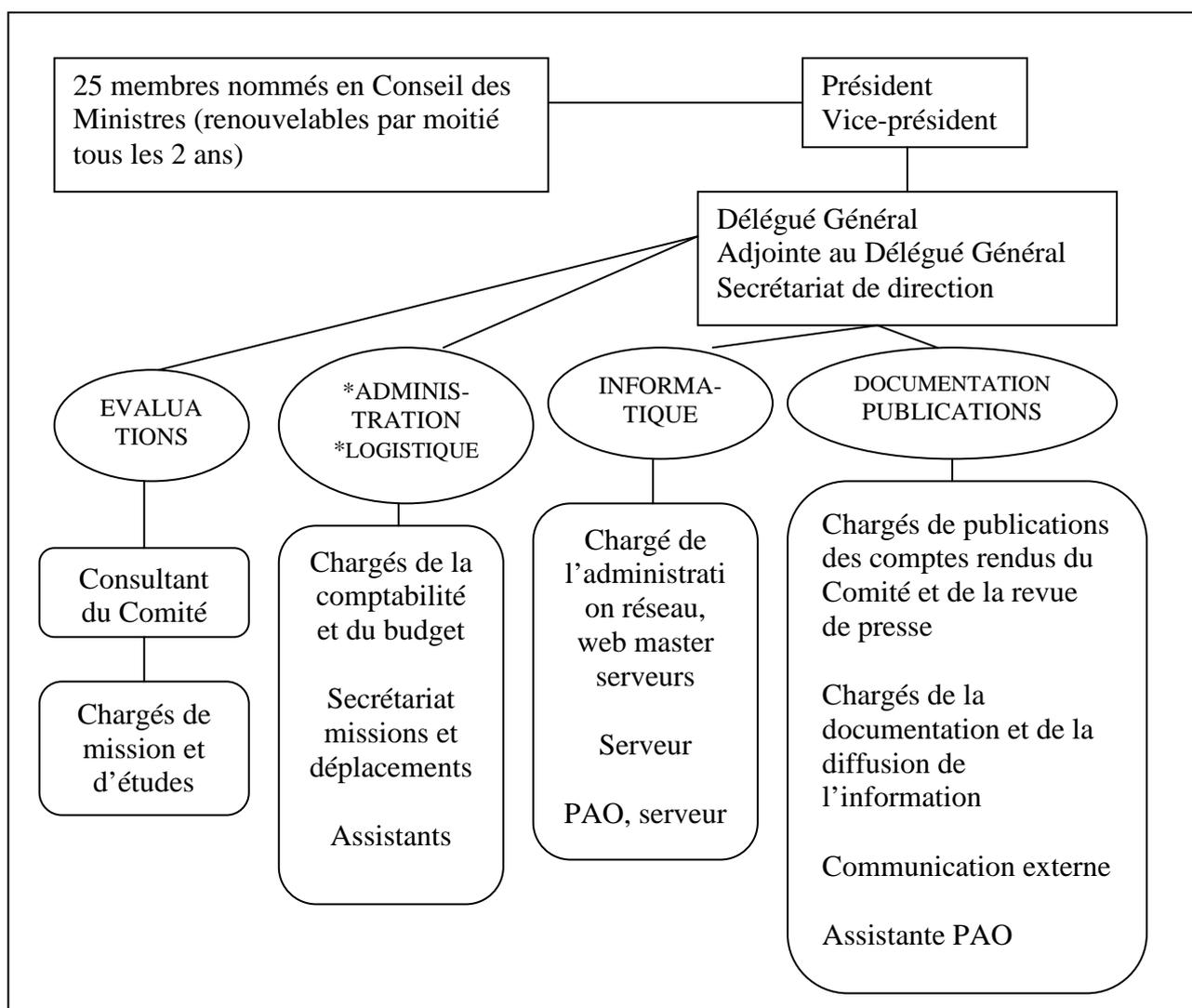
2006). C'était aussi le cas des 100 à 150 experts (GARCIA, 2006). La seule compétence requise en matière d'évaluation était assurée par la qualité scientifique disciplinaire (ARDOINO, BERGER, 1989).

La présidence du CNE était confiée à une personnalité dont « *la stature morale et scientifique* » devait être considérée par tous comme un « *gage d'intégrité inattaquable* » (ARDOINO, BERGER, 1989, p. 25). Le dernier président, G. Bertrand, a fini son mandat en juin 2004. À partir de cette date, il n'y a plus eu de président du CNE. M. Levasseur remplissait les responsabilités de président par intérim et les travaux ont continué avec seulement la moitié du Comité : il n'y avait pas de nouveaux nommés (témoignage d'une chargée de mission du CNE 2000 - 2005).

#### *II.4.3.2. Le Secrétariat général*

Le Comité a été tenu informé régulièrement des travaux réalisés par le Secrétariat Général. Cette structure opérationnelle était mise à la disposition du Comité par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur. Elle était dirigée par un délégué général, éventuellement assisté d'un adjoint, placés sous l'autorité du président du Comité et nommés sur sa proposition par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur. Le président du Comité pouvait leur déléguer sa signature (cf. le décret n° 2002-1130 du 5 sept. 2002).

Le Secrétariat Général était un ensemble de personnels d'appui (chargés de mission, secrétaires, assistantes, documentalistes) pour la mise en œuvre des évaluations. Il comprenait 29 agents, dont un nombre variant de 13 à 17 de cadres spécialisés en matière d'évaluation et d'assurance qualité. Ils étaient des chargés de mission et s'occupaient de l'organisation des évaluations à partir de leurs conceptions et de leur mise en œuvre.



**Figure 4 : La structure du Secrétariat général du CNE (source : CNE : [www.cne-evaluation.fr](http://www.cne-evaluation.fr))**

La disparité entre la structure politique et cette structure opérationnelle est très parlante : les membres du Comité n’avaient pas de compétences en matière d’évaluation, tandis que les chargés de mission étaient des spécialistes dans ce domaine. Il n’est pas étonnant alors que le président du CNE et seulement des chargés de mission aient participé à la création du dernier outil d’autoévaluation, le *Livre des références*<sup>37</sup>. À cause de la formation de ces auteurs, qui n’étaient pas tous des universitaires et donc pas des connaisseurs du milieu universitaire, l’outil d’autoévaluation a pu paraître non-performant aux responsables des établissements. Il nous reste à chercher des témoignages de ces responsables dans l’enquête de terrain que nous avons menée pour vérifier cette hypothèse.

<sup>37</sup> Informations obtenues à partir des entretiens avec l’ancien personnel du CNE (4 personnes : le dernier président du Comité, deux membres, une chargée de mission).

### *II.4.3.3. Le financement*

En tant qu'organisme d'État, le CNE a été installé par le Président de la République Française, voulant ainsi garantir son indépendance, mais la gestion financière restait subordonnée à des Ministères de tutelle (Éducation Nationale).

Les membres du CNE, comme on le lit dans le Rapport au Président de la République de 1995, bénéficiaient du remboursement de leurs frais dans les conditions prévues par le décret n°66-619 du 10 août 1966 pour la réglementation applicable *aux fonctionnaires*. Les membres qui n'avaient pas la qualité de fonctionnaire ou d'agent de l'État bénéficiaient d'une indemnité forfaitaire dont le taux était fixé par arrêté conjoint du *ministre chargé du Budget et du ministre chargé de l'Éducation nationale*. Les mêmes dispositions s'appliquaient aux experts appelés à participer aux commissions ou aux missions d'évaluation sur place. Les membres qui relevaient des corps universitaires bénéficiaient d'aménagements de leur charge de service. Ceux qui relevaient d'autres autorités ou établissements publics se voyaient accorder des dispositions de même nature (Décret n°85-258 du 21 février 1985 –Article 12 ; Décret n°2002-1130 du 5 septembre 2002 modifiant le décret n°85-258 du 21 février 1985 - Article 5). Les membres recevaient en outre une indemnité dont le montant était fixé pour chaque membre par décision du président du Comité (Décret n°88-1107 du 7 décembre 1988 modifiant le décret n°85-258 du 21 février 1985 -Article 6).

### **II.4.4. Les travaux du CNE**

Le Comité national d'évaluation organisait lui-même ses travaux : il fixait le programme de ses activités et déterminait la méthodologie de ses évaluations. Le ministre chargé de l'Enseignement supérieur pouvait attirer son attention sur toute question appelant une évaluation en raison de son intérêt pour la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, ou sur toute mesure utile à la coordination des activités d'évaluation dépendant de son ressort.

En pratique, les activités du Comité national d'évaluation consistaient en plusieurs *types de travaux* :

- *des évaluations d'établissements* : le Comité national d'évaluation a évalué, entre 1986 et 2000, la totalité des universités françaises ainsi qu'une trentaine d'écoles. Le CNE (1987, p. 42-43) a précisé les statuts et les établissements soumis à ses travaux, ainsi que les décrets ou les lois qui les réglementent :
  - *Les universités* : Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) (loi n°84-52 du 26 janvier 1984). Statut d'université : 82 universités, 3 instituts nationaux polytechniques (INP). Statut d'institut et d'école extérieur aux universités (article 34 de la loi) : 12 établissements.
  - *Les IUFM* : Établissements publics à caractère administratif (EPA). EPA rattachés à un EPSCP (article 43 de la loi).
  - *Les écoles d'ingénieurs* : Établissements publics à caractère administratif (EPA). EPA rattachés à un EPSCP (article 43 de la loi). Écoles nationales supérieures d'ingénieurs : 13 écoles. Établissements publics autonomes : 9 écoles d'ingénieurs et autres établissements.
  - *Les autres établissements* : Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) (loi n°84-52 du 26 janvier 1984. Statut de l'article 37 de la loi) : 14 grands établissements, 5 instituts français à l'étranger, 4 écoles normales supérieures.
- *des évaluations de site* (CNE, 1999), qui prennent en compte les interactions d'un ensemble d'établissements sur un territoire donné (région, aire métropolitaine, etc.) ;
- *des analyses transversales concernant des activités spécifiques liées à l'enseignement supérieur* (exemple : la pratique du sport par les étudiants, la valorisation de la recherche) ;
- *des évaluations transversales et comparatives, portant sur une discipline* (ex : la géographie dans les universités françaises, les sciences de l'information et de la communication), ou un type de formation (ex : l'odontologie, le 3<sup>ème</sup> cycle de médecine générale) (CNE, 1997) ;
- *des évaluations concernant des établissements relevant de la tutelle d'autres ministères* (écoles d'agriculture).

Pour chaque année universitaire le CNE établissait un programme des travaux où on mentionnait l'établissement, le site, le type de formation, etc. qui seraient évalués dans la période prévue. En outre, le Comité national d'évaluation établissait et publiait

périodiquement un rapport sur son activité et sur l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche. Celui-ci était transmis au Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER). À la date de novembre 2006, le Comité national d'évaluation a publié plus de 240 rapports d'évaluation.

La dimension internationale de l'enseignement supérieur s'affirmait, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de notre thèse, de plus en plus. Le CNE s'y est aligné par ses travaux et ses missions. Ainsi, tout en respectant les spécificités du système français et en tentant de construire une compréhension mutuelle entre agences et systèmes différents, le CNE a confronté ses pratiques d'évaluation aux exigences internationales, afin de permettre à l'enseignement supérieur français d'être reconnu pour son attractivité et sa compétitivité internationales.

D'autre part, par le fait qu'il était la plus ancienne instance d'évaluation en Europe, son expérience et son savoir-faire ont été sollicités lors des évolutions ou des réformes des systèmes d'enseignement supérieur à l'étranger. Des pays comme la Macédoine, l'Argentine, le Japon, la Hongrie, la Roumanie, le Maroc, la Lettonie, la Pologne, la Côte-d'Ivoire, la Colombie, le Paraguay, Madagascar, le Brésil ont développé des partenariats et des échanges de personnels, ainsi que des participations croisées aux évaluations avec le CNE. Par ailleurs, le CNE a répondu aux demandes d'informations et de conseils émanant des ambassades, des ministères de l'enseignement supérieur, des conférences de recteurs, des agences d'évaluation ou des universités du monde entier. Ces demandes concernaient les méthodes d'évaluation, la constitution de référentiels sur la qualité et la reconnaissance de diplômes, ou bien sur le système universitaire français.

En novembre 2006, comme indice de son activité internationale, le CNE a compté le nombre de consultations de ses publications via Internet de la part d'institutions ou de particuliers étrangers. Les résultats montrent que 35% provenaient de 88 pays, parmi lesquels une forte proportion des États-Unis (12%) et des pays européens voisins de la France (11%). Un autre indice de cette activité consiste dans les visites de responsables de l'enseignement supérieur, d'universitaires et de membres d'agences par an, une quarantaine en moyenne.

Dans le contexte dessiné par la Déclaration de la Sorbonne (1998) et par celle de Bologne (1999) sur la constitution de l'espace européen de l'enseignement supérieur, le CNE est devenu acteur du débat international sur le management de la qualité et vecteur de sa diffusion et de sa pratique non seulement dans les établissements en particulier, mais aussi dans l'enseignement supérieur français en général.

La coopération en matière de qualité de l'éducation s'est concrétisée pour le CNE par le co-pilotage d'une étude sur les possibilités de convergence européenne avec l'agence britannique QAA (*Quality Assurance Agency*)<sup>38</sup>. Ce travail a mis en évidence les difficultés de compréhension entre des cultures différentes et a défini les conditions pour établir une confiance mutuelle entre les systèmes d'enseignement supérieur. Le Comité a fait partie des réseaux européens et mondiaux d'agences d'évaluation et est inscrit dans l'ENQA (*European Association for Quality Management in Higher Education*, Association européenne pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur) depuis 1999. L'importance accordée à ce dispositif et la reconnaissance de ses membres a fait qu'un de ses chargés de mission était membre du bureau de l'Association depuis 2003, et vice-président depuis septembre 2006.

Concrètement, l'activité internationale s'appuyait sur une équipe de quatre chargés de mission plurilingues qui participaient parallèlement aux évaluations des établissements français. L'équipe rendait compte de son activité au Secrétariat général lors des réunions hebdomadaires et rédigeait des comptes rendus de mission. De même, les 3 membres étrangers du Comité étaient systématiquement sollicités sur les activités internationales, car ils facilitaient les prises de contact avec les établissements étrangers et les institutions au plus haut niveau. Le programme de travail était défini et suivi par la commission internationale du Comité et par le délégué général. En outre, l'action internationale concernait l'ensemble du Secrétariat général, puisque tous les chargés de mission du Comité pouvaient être amenés à assurer des interventions ou accueillir des délégations étrangères. Pour cela, une formation en langues (anglais, allemand, espagnol) était proposée aux chargés de mission et assistants.

---

<sup>38</sup> Il s'agit de l'étude de CROZIER, CURVALE, HENARD, 2005, *Quality Convergence Study*.

## II.4.5. La procédure d'évaluation du CNE

La création du CNE a eu lieu en 1984. Le retour dans les universités et l'attention donnée à l'évaluation interne a commencé en 1992. Toutefois, le premier guide d'évaluation interne a été publié seulement en 1996. Depuis, le Comité a publié 7 guides d'évaluation interne. Nous les présentons par titres (les titres expriment les contenus de ces outils) et par ordre d'élaboration (année de publication).

N°	Les guides pour l'évaluation interne	Date public.
1.	Évaluation de la pharmacie	Nov. 1996
2.	Le 3 <sup>e</sup> cycle de médecine générale dans les universités françaises	Mai 1997
3.	Enquête auprès des étudiants de 3 <sup>e</sup> cycle de médecine générale inscrits en T2 en 1996-1997	Oct. 1997
4.	La valorisation	Mai 1997
5.	Guide de l'évaluation des universités	Janv. 2001
6.	Guide d'évaluation des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres)	Janv. 2002
7.	Livre des références – Les référentiels de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur	Nov. 2003

*Tableau 7 : Les guides CNE pour l'évaluation interne*

Nous présentons la dernière méthodologie mise en œuvre par le Comité répondant aux objectifs du CNE : l'évaluation globale des établissements dans une perspective d'aide à l'exercice et au développement de leur autonomie et de leur qualité. Ou, comme l'affirmait DUBOIS (1998) (cité par POTOKI MALICET, 2001, p. 102), « *les objectifs sont de réduire les coûts, de développer un système de responsabilité, [...] de préserver son unité et sa qualité dans un contexte de décentralisation* ».

Décidées par le Ministère<sup>39</sup>, et inscrites dans la loi comme une obligation, les évaluations institutionnelles conduites par le CNE étaient réalisées en deux phases, la phase interne, puis la phase externe.

### *II.4.5.1. La phase interne d'évaluation*

*La phase interne* consistait en trois moments principaux : une première rencontre du Comité avec l'établissement, l'évaluation interne proprement dite avec la rédaction du

---

<sup>39</sup> Les établissements avaient la possibilité de demander une évaluation au CNE. Pourtant, dans toute l'histoire du CNE, il n'y a eu qu'un seul établissement à le faire.

rapport d'autoévaluation et l'acte de remise officielle de ce dossier au CNE par le chef d'établissement. Dans *l'étape préparatoire*, l'équipe d'évaluation du CNE, conduite par son président ou son délégué général, rencontrait le personnel de l'établissement : le président, son équipe, les élus enseignants, les personnels IATOS et les étudiants, les responsables de composantes et de services. Le CNE adressait à l'établissement ses statuts, ses objectifs, ainsi qu'une présentation large de ses grands principes de management de la qualité, sa méthode et son outil (le *Livre des références*). De son côté, l'établissement présentait au CNE, d'une manière succincte, son activité, ses spécificités, son fonctionnement (plaquette de présentation, contrat quadriennal...), mais aussi ses attentes par rapport à ces évaluations. À l'issue de cette rencontre, l'établissement désignait l'interlocuteur du CNE et fixait le calendrier de l'évaluation.

*La phase interne* consistait pour l'établissement à mener sa propre évaluation sous la responsabilité de son Président, et à préparer le rapport d'évaluation interne. Cette procédure était pour l'établissement un outil qui permettait d'exposer ses spécificités. La phase d'organisation, de mise en œuvre et de rédaction de l'évaluation interne se déroulait sur une période de trois à cinq mois. Dans la mise en œuvre de l'évaluation interne et dans son fonctionnement les présidents jouaient un rôle décisif. Pour certains, comme BOFFO, DUBOIS, MOSCATI (2007, p. 232) l'affirment, l'évaluation interne constituait un outil de renforcement du pouvoir exécutif dans l'université. D'autres s'y appuyaient pour affirmer un mode présidentiel de gouvernement dans leur université. Enfin, d'autres subissaient plutôt l'évaluation et n'en faisaient pas un outil stratégique. Selon le degré d'engagement des présidents et de leurs conceptions de l'autoévaluation, HENARD (2007) identifie trois approches :

- *l'approche factuelle* : des présidents ont souhaité concilier les points de vue émanant de la communauté universitaire, sans prendre parti. De ce fait, le rapport se présente comme une compilation d'opinions. Cette approche met à l'abri les présidents face aux éventuelles oppositions à l'autoévaluation dans l'établissement.
- *l'approche militante* : le président comprend l'autoévaluation comme un moyen de refléter les choix politiques, ou d'affirmer des prises de position pour construire une stratégie d'établissement. Même avec une liberté d'expression accordée à la communauté universitaire, le produit sera imprégné politiquement de l'avis du président.

- *l'approche formaliste* : l'autoévaluation est limitée à un exercice formel, assimilée à un exercice technique pesant. Ainsi, le rapport d'auto-évaluation se confond avec un bilan d'activité.

Pendant cette phase, le CNE a choisi de n'intervenir dans la démarche d'auto-évaluation qu'à la demande de l'établissement : les chargés de mission restaient à la disposition de l'établissement pour se rendre sur place afin d'aider l'établissement à concevoir méthodologiquement son évaluation interne. De même, il portait à sa connaissance de bonnes expériences d'établissements et lui rappelait l'importance du principe de démonstration qui s'imposait à la rédaction du dossier d'évaluation interne.

Parallèlement au travail d'évaluation interne mené par l'établissement, le CNE recueillait des données quantitatives sur l'établissement auprès des différentes directions du Ministère et les croisait entre elles. À partir de ces données, il dressait une description commentée de l'établissement qui serait soumise, pour validation globale, aux responsables de l'établissement. En même temps, il procédait à des auditions auprès de partenaires de l'établissement : le conseiller d'établissement, le recteur, les collectivités, les acteurs du monde économique et social (CNE, 2004a).

Le fruit de ces évaluations internes était le *dossier-rapport d'autoévaluation*. Il avait pour objectif de présenter l'établissement en évolution (depuis la dernière évaluation) et de porter des appréciations en dégagant les forces, les faiblesses et les perspectives de l'institution. Le président devait les résumer dans un texte d'introduction. Ce rapport s'appuyait sur le *Livre des références*.

#### *II.4.5.2. Le Livre des références (2003)*

La réflexion du Comité concernant la création des guides pour l'évaluation interne des établissements est passée par différentes phases. Au début, il a créé des canevas pour une discipline (« la pharmacie », 1996), ensuite pour un cycle d'études (« le troisième cycle de médecine générale dans les universités françaises », mai 1997), et ultérieurement pour un type d'établissement (« les IUFM - Instituts universitaires de

formation des maîtres », janvier 2002 et le « guide de l'évaluation des universités », janvier 2001).

En novembre 2003, le CNE a produit son dernier outil, destiné à tous les établissements, indépendamment de leurs tailles, de leurs spécificités de territoire, du nombre d'étudiants, des disciplines prépondérantes etc., à savoir, le « *Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* ». Cet outil a été le fruit de la collaboration entre le CNE et l'IGAENR (Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche) dans le cadre de sa mission d'évaluation. Toutefois, le *Livre des références* n'était pas le guide des évaluateurs externes de l'IGAENR, qui avait son propre guide.

Le choix de ce travail en commun a été argumenté par les anciens membres du CNE de manières différentes. Ainsi, pour le dernier président du CNE, l'IGAENR voulait entrer dans un programme d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, et le CNE l'a choisi comme partenaire pertinent. Pour un membre du CNE au titre des représentants de la communauté scientifique (en fonction en 2002-2006), le travail avec l'IGAENR a été estimé important pour le Comité pour des questions de prestige. Mais ce partenaire n'a pas les mêmes pratiques que le CNE. Leurs procédures sont fondées sur le contrôle de conformité. L'évaluation n'est pas faite par les pairs, car les « experts » ne sont pas des universitaires. Par la suite, comme l'affirme une ancienne chargée de mission du CNE (en fonction en 2000 – 2005, « *l'évaluation était victime de ces choix stratégiques [puisque] il y avait deux philosophies opposées* ». Nous comprenons qu'à l'interne, le CNE était divisé en ce qui concerne les partenaires et la « philosophie » du *Livre des références*.

L'autre partenaire du CNE pour la création de cet outil a été la CPU (Conférence des Présidents d'Universités). Ses représentants ont eu, d'après le témoignage d'une chargée de mission du CNE (en fonction en 2000 - 2005) seulement quelques réunions avec l'IGAENR et le CNE, « *mais pas sérieux, pas à fond ; elle a laissé pourrir l'affaire, ne s'est pas impliquée* ». De plus, la CPU « *n'a jamais approuvé l'outil, à cause du travail avec l'IGAENR* », puisque l'esprit des deux instances (CNE et IGAENR) pouvait difficilement se rapprocher.

Concernant les modèles utilisés pour la création de ce dernier outil du CNE, les témoignages sont différents. Le dernier président du CNE atteste que le groupe de travail du livret n'a pas pris comme exemple les guides d'évaluation des autres systèmes, par exemple du système hospitalier, puisqu'il n'était pas transposable aux universités. En revanche, une chargée de mission (en fonction en 2000 - 2005) atteste de l'utilisation, comme modèle, de l'outil d'évaluation de l'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'évaluation dans la santé). Cet organisme a servi de référence puisqu'il faisait déjà des accréditations, qu'il s'inscrivait parmi les organismes de qualité, et qu'une bonne partie des membres du CNE de l'époque étaient des hospitaliers. Or, comme nous l'avons déjà montré, selon les témoignages de plusieurs anciens membres du CNE, les auteurs du *Livre des références* étaient surtout des chargés de mission. Ainsi, les témoignages recueillis montrent des interprétations différentes sur la création du livret au sein même du CNE.

#### II.4.5.2.1. Le contenu du Livre des références

Le *Livre des références* est organisé en *trois chapitres* complémentaires :

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

Ces grands thèmes à évaluer sont déclinés en 10 référentiels, divisés eux-mêmes en 63 « *références* », qui couvrent les 304 « *critères* » du livret<sup>40</sup>.

Le poids des thèmes s'organise de la manière suivante : le maximum est alloué à « *la politique de formation* » (44,07% de critères), « *le management de l'établissement* » arrive en seconde position (41,44% de critères), tandis que la recherche occupe la dernière place (14,47% de critères)<sup>41</sup>.

La notion de « *référentiel* » désigne, selon l'OQLF (2001) l'« *ensemble de tous les éléments considérés en vue d'un traitement particulier* », donc une sorte d'entrepôt de données. Pour le CNE (2003, p. 2), les « *référentiels* » étaient « *au cœur de cette*

---

<sup>40</sup> Voir la structuration du *Livre des références* dans l'ANNEXE 1.

<sup>41</sup> Voir la distribution des critères pour les trois parties dans l'ANNEXE 2.

*nouvelle approche de l'évaluation, car ils soulignent les attentes légitimes des usagers et des partenaires de l'établissement au regard des missions de service public qui leur sont confiées. Chaque référentiel énonce une attente et une « condition » nécessaire à l'accomplissement de ces missions ». Par la suite, le Livre des références se veut un outil qui comprend la synthèse de tous les aspects institutionnels et fonctionnels d'un établissement d'enseignement supérieur. Voici la liste des référentiels du Livre des références :*

<b>Les référentiels du Livre des références</b>
<b>A. La politique de formation</b>
A.I. L'offre de formation
A.II. La mise en œuvre de l'offre de formation
A.III. Les étudiants : de l'accueil à l'insertion professionnelle
<b>B. La politique scientifique</b>
B.I. La recherche : production, diffusion, valorisation, transfert
<b>C. Le management de l'établissement au service de ses missions</b>
C.I. L'exercice de l'autonomie
C.II. L'établissement et ses composantes
C.III. Les partenariats
C.IV. La gestion des ressources humaines
C.V. La gestion financière
C.VI. La gestion des systèmes d'information et des fonctions logistiques

Les « références », présentées sous forme affirmative et positive, étaient définies comme des « recommandations qui concourent à la réalisation des attentes visées par le référentiel [...], l'expression d'une exigence de l'établissement vis-à-vis de lui-même, des missions de service public qui lui sont confiées et des attentes de ses usagers » (CNE, 2003, p. 2). Par exemple, dans le thème « *politique de formation* », le référentiel A.II. « *La mise en œuvre de l'offre de formation* » se décline en 4 références :

- référence A.II.1 – Les formations annoncées sont mises en œuvre dans de bonnes conditions.
- référence A.II.2 – L'établissement attribue titres et grades de manière incontestable.
- référence A.II.3 – L'offre de formation fait l'objet d'une évaluation régulière.
- référence A.II.4 – L'établissement a une politique d'amélioration de la pédagogie.

Enfin, les divisions ultimes, les « critères », étaient « les éléments pragmatiques qui servent à démontrer la pertinence ou non de la référence proposée au regard de la politique générale de l'établissement [...], la base du diagnostic et de l'évaluation interne et externe » (CNE, 2003, p. 2). Sous forme d'énoncés, les critères sollicitaient

explicitement (par les verbes employés : « *analyser* » et « *décrire* ») une analyse et une description de ce qu'était l'établissement. Il n'y avait donc pas de demande de réponse du genre « *oui* » ou « *non* », mais on sollicitait une démonstration afin d'arriver à une réponse complète. En suivant l'arborescence du thème « *politique de formation* », avec le référentiel A.II. « *La mise en œuvre de l'offre de formation* », la référence A.II.2. « *L'établissement attribue titres et grades de manière incontestable* » se décline en 5 critères :

- critère 1 : Les règles et conditions d'examen sont adoptées par les conseils et sont connues de tous.
- critère 2 : Des modalités pratiques identifiées et publiques régissent tous les examens.
- critère 3 : L'anonymat est respecté lors des corrections de copies.
- critère 4 : Les résultats des examens et de VAE sont arrêtés par un jury réuni en séance de délibération.
- critère 5 : Les étudiants ont accès aux résultats tout en respectant les principes de confidentialité.

Nous remarquons avec GARCIA (2006) que les références constituaient les objectifs à atteindre, et les critères, les procédures par lesquelles les atteindre. Donc, des moyens et des indicateurs en même temps.

L'intérêt de la démarche est que les listes de critères proposés n'étaient ni normatives, ni exhaustives, et que l'établissement avait une liberté de réponse : il pouvait introduire des critères qui serviraient à sa démonstration, comme cela est noté en bas de chaque page du *Livre des références*. De même, l'établissement était sollicité par le CNE pour faire une critique concernant les critères du livret s'ils n'étaient pas pertinents ou s'ils étaient en contradiction avec la logique de démonstration propre à l'établissement. Le contenu du guide n'étant pas fixé pour toujours, il devait évoluer pour tenir compte des modifications éventuelles de l'environnement des établissements et de la réglementation qui les concerne. À ce titre, le CNE souhaitait que ce *Livre des références* soit revu de manière périodique avec l'IGAENR et la CPU (CNE, 2003a).

#### II.4.5.2.2. Le rapport d'autoévaluation

L'établissement devait respecter quelques principes dans la rédaction du rapport d'autoévaluation : aucune référence ne serait écartée ; une rédaction concise et solidement argumentée serait préférable à une description longue ; aucun outil ne serait fabriqué pour la circonstance ; l'autoévaluation privilégierait l'état de l'existant (CNE, 2004a). Le dossier devait être calqué sur la structure du *Livre des références*, car le respect de la structure du livret faciliterait la réponse et l'exploitation qui en serait faite par l'établissement ainsi que par le CNE. Avec les réponses aux critères et à chaque référence, il devait comprendre :

- une *présentation synthétique de l'établissement* en 6 pages environ avec quelques données chiffrées de synthèse à remplir à l'intérieur de 5 à 6 tableaux synoptiques (remis par le CNE et présentés en séance de travail avec le CNE) ;
- une *note de politique générale* pour comprendre les choix de l'établissement et mettre en relief ses positionnements stratégiques.
- une *note descriptive de la méthode* adoptée par l'établissement pour l'autoévaluation.
- une *liste des annexes* comprenant les acteurs et les composantes de l'établissement impliqués dans la réponse au *Livre des références*, l'énumération des outils de démonstration, classés par références.

La démarche donnait la possibilité d'aborder d'autres questions, de signaler l'existence de documents particuliers à l'université (études spécifiques, statistiques, etc.) ou de fournir des informations complémentaires. Dans le cas de composantes particulières pour lesquelles le *Livre des références* ne conviendrait pas, il était demandé au responsable de présenter dans une note l'activité, les forces, les faiblesses et les perspectives du secteur dont il avait la charge.

Le rapport d'autoévaluation n'était pas destiné à être rendu publique et n'était pas inclus dans le rapport final du CNE. En revanche, les documents proposés suggéraient les principaux thèmes à traiter dans l'évaluation externe menée par le CNE. De même, il aidait dans le choix des experts pour l'évaluation externe.

La phase d'autoévaluation était clôturée par la remise officielle du dossier d'évaluation interne. Le chef d'établissement et ses collaborateurs le présentait au siège du CNE et le commentait devant l'équipe d'évaluation : justifications des choix, de la méthode (conception de la démarche, constitution du comité de pilotage, élaboration du rapport d'autoévaluation), présentation des difficultés rencontrées et les apports. Il présentait son diagnostic politique. À ce moment-là, le président exposait les thèmes qu'il souhaitait voir prioritairement examinés par le CNE. D'un commun accord, les deux institutions fixaient le calendrier de l'expertise externe.

#### *II.4.5.3. La phase externe d'évaluation*

*La phase externe* de l'évaluation correspondait à l'analyse critique que le CNE faisait de l'établissement. Au cours de cette phase, le Comité faisait appel à des experts qui se rendaient dans l'établissement pour former leur propre jugement. La phase d'évaluation externe permettait d'aborder les problématiques particulières à chacun des établissements.

La première étape de l'évaluation externe était le *choix des thèmes à évaluer*. Ces thèmes devaient être définis avec précision puisque le travail d'évaluation ne pouvait pas porter sur l'ensemble des activités des établissements avec le même degré d'approfondissement. D'ailleurs, les questions à soulever avaient des degrés d'urgence différents. En conséquence, le Comité et l'établissement se mettaient d'accord, avant le lancement de la phase externe d'évaluation, sur les thèmes qui seraient analysés de manière détaillée. Cette phase était fondamentale pour le *choix des experts*. Ceux-ci étaient recrutés parmi les pairs sur différents critères : scientifiques, institutionnels, expériences de l'évaluation en France et à l'étranger, des critères déontologiques (par exemple la neutralité/l'objectivité de l'expert à l'égard de l'établissement). Le CNE faisait intervenir aussi, suivant le domaine ciblé, des membres de la communauté académique (français et étrangers), des étudiants, des hauts fonctionnaires, des représentants qualifiés des milieux industriels, des organismes du secteur public, reconnus et respectés par ceux dont l'activité serait évaluée. Les responsables de l'établissement avaient le droit de s'opposer ou de demander le changement du collègue

d'experts. Après l'acceptation d'une mission spécifique par la signature d'un contrat avec le CNE, les experts étaient préparés par le Comité en leur fournissant les informations utiles sur l'établissement à évaluer (chiffres, comptes-rendus, plaquette de présentation, etc.), ainsi que les outils de diagnostic réalisés par les chargés de mission (grille d'analyse, lettre de mission, proposition d'interlocuteurs à rencontrer sur le terrain). Ceci afin de connaître l'établissement dans sa globalité, de se faire une idée précise du domaine qui leur était confié par la lettre de mission. Au cours d'une première séance de travail, les experts rencontraient les membres du CNE et les chargés de mission, et confrontaient leurs analyses sur le déroulement de l'évaluation externe. Après avait lieu la répartition des thèmes d'expertise.

L'étape suivante, *les expertises sur le terrain*, permettait la mise en regard de l'évaluation interne avec la réalité de terrain. L'établissement organisait le planning d'une centaine d'entretiens (collectifs ou individuels), sur trois ou quatre jours, avec les interlocuteurs que les experts souhaitaient rencontrer lors de leur visite. Les interviewés étaient choisis en fonction des thématiques d'évaluation et en concordance avec leur position dans l'organigramme de l'établissement, leur responsabilité institutionnelle, leur compétence spécifique. Ils comprenaient aussi des personnalités extérieures (les représentants concernés des collectivités territoriales, ville, département, région, le recteur d'académie, le directeur du CROUS, etc.)

Un mois après l'envoi de la liste des interlocuteurs, *l'équipe d'évaluation* arrivait sur place. Sur décision du président et du délégué général du CNE, l'équipe était constituée de :

- deux membres du Comité ayant pour rôle de diriger l'équipe d'évaluation et ses travaux. Ils avaient la responsabilité des échanges au niveau politique avec le chef d'établissement ;
- un ou deux chargés de mission, responsables du déroulement de l'ensemble du processus : ils concevaient la mise en œuvre de l'évaluation, en coordonnant les différentes étapes et participant à la rédaction du rapport final ;
- un consultant qui renforçait éventuellement l'équipe d'évaluation, dès le lancement de la procédure, selon l'importance et les caractéristiques de l'établissement à évaluer ;

- le collège d’experts (entre 4 et 7 personnes) qui intervenait au moment de l’expertise externe. Par l’analyse et le diagnostic du domaine d’expertise qui leur était confié, les experts apportaient une contribution écrite essentielle à la production du rapport d’évaluation final.

Chaque expert, après les entretiens et l’examen des faits concrets, objectifs, vérifiés, concernant le domaine sur lequel il travaillait, rédigeait un *rapport d’expertise* d’une centaine de pages (GARCIA, 2006). Le rapport montrait l’implication de l’établissement dans une démarche qualité, mettait en évidence les points forts, les faiblesses, les spécificités, les réalisations et les progrès de l’établissement depuis son dernier contrat, depuis sa dernière évaluation institutionnelle ou sur une période significative pour lui. En concordance avec ceux-ci, l’expert formulait des appréciations et des recommandations destinées à faire progresser l’établissement. Ce rapport d’expert, confidentiel car destiné à l’équipe d’évaluation, devait être remis au CNE dans un délai de cinq semaines. Seul le rapport final, qui était élaboré à partir des rapports d’experts et dont le CNE assumait la responsabilité, était rendu public. Chaque rapport d’expert était soumis à la discussion lors d’une seconde réunion avec les membres du Comité, dont l’objet était de dégager, à partir des recommandations des experts, la problématique générale du rapport final, ses lignes directrices.

Au moment de la rédaction du rapport final, les rédacteurs se retrouvaient devant une masse considérable de données et des documents : ceux envoyés, dès l’origine, par les diverses composantes de l’université, les rapports d’experts couvrant l’ensemble des composantes, les comptes-rendus des réunions de coordination avec les experts et les représentants de l’université. « *De ces quelques milliers de pages, il s’agit de tirer une synthèse de 60 à 100 pages réalisé autrement que par « coups de ciseaux » et collages* » (ARDOINO, BERGER 1989, p. 25).

Le *rapport final d’évaluation* était préparé par le CNE à partir de trois sources principales : le dossier d’évaluation interne, les rapports confidentiels des experts, les auditions organisées par le CNE. Ce rapport était précédé par un pré-rapport rédigé par l’équipe d’évaluation. Le pré-rapport était examiné en séance plénière par les membres du Comité, afin de tenir compte de leurs remarques et de leurs propositions d’amendements, puisqu’ils avaient l’expérience de l’évaluation, ce qui permettait de

mieux apprécier les établissements. Le rapport validé par le Comité était adressé au président ou au directeur de l'établissement pour appréciation et correction d'éventuelles erreurs factuelles. Par cette étape se clôturait l'évaluation externe. Le CNE pouvait tenir compte dans sa rédaction finale des remarques de l'établissement, si elles lui paraissaient fondées et pertinentes.

Le contexte politique de son temps, marqué par la mise en place de la LOLF obligeant les institutions à rendre compte de leurs performances, la demande de transparence exprimée par les étudiants et plus généralement par la société, l'inscription de l'enseignement supérieur français dans une dynamique européenne, a amené le CNE à réformer la philosophie de sa méthode d'évaluation et la conception de ses rapports. Ainsi, le CNE s'est proposé en 2004 de réaliser des rapports d'une cinquantaine de pages<sup>42</sup> au maximum, avec un regard plus aigu sur la stratégie des établissements et l'appréciation de leurs résultats. L'idée était de montrer les spécificités et l'originalité de chaque établissement, et comment il s'inscrivait dans la dynamique européenne. Pour faciliter la lecture et permettre au lecteur de connaître rapidement l'établissement, le contenu du rapport d'évaluation d'un établissement comprenait :

- une partie « *constat et recommandations* » qui présentait les points forts, les points faibles de l'établissement, ainsi que des recommandations adressées aux établissements, à ses partenaires et à l'État ;
- un chapitre de présentation de l'établissement (caractéristiques, données chiffrées, environnement) dans une perspective comparative (par années) ;
- un chapitre consacré à l'appréciation de la démarche d'évaluation, à la qualité du dossier d'évaluation interne et des outils d'évaluation et de pilotage ;
- un chapitre sur l'évaluation ciblée des résultats. Elle portait un jugement sur les stratégies que l'établissement avait mises en œuvre concernant : le gouvernement, l'offre de formation, la politique de la recherche, les conditions de vie et de travail des étudiants, les mécanismes d'assurance de la qualité ;
- une partie finale qui laissait la parole au chef de l'établissement, qui pouvait s'exprimer en toute liberté sur le rapport, faire passer de nouveaux messages, exposer les réalisations entreprises depuis les expertises externes.

---

<sup>42</sup> La moyenne du nombre de pages des rapports d'évaluation publiés en 2005-2006 était de 76 pages, la médiane de 78 pages. Pour ceux de 2003-2004, la moyenne était de 125 pages, la médiane de 124 pages. Donc, une réduction du volume des rapports de 39, 2%.

L'édition du rapport était assurée par le CNE avec un tirage en 700 exemplaires. Ce document était mis simultanément en ligne sur le site du CNE. Selon une étude du CNE de 2006, 170.000 visiteurs se sont connectés sur le site du CNE en 2005 et 95 000 téléchargements de rapports ont été effectués. Le rapport était diffusé à la direction des établissements, aux grands organismes de recherche et aux différentes directions du ministère chargé de l'enseignement supérieur, aux collectivités territoriales, aux partenaires institutionnels, aux parlementaires. Les délais nécessaires pour réaliser l'ensemble du processus d'évaluation étaient de 12 à 18 mois entre la remise du rapport d'auto-évaluation et jusqu'à l'édition du rapport final. Depuis sa création jusqu'à sa disparition, le CNE a publié 240 rapports d'évaluation et 14 rapports au Président de la République.

ARDOINO, BERGER (1989) et plus récemment (BOFFO, DUBOIS, MOSCATI, 2007 et 2008) font une *critique du processus* soulignant plusieurs difficultés au niveau des experts : leur choix selon des critères plus ou moins explicites, adéquats ou/ et pertinents ; l'absence de formation, ou de préparation spécifique pour les rôles et les fonctions qu'ils devaient remplir, en dehors des quelques documents fournis par le CNE ; l'attribution des tâches à remplir dans des délais trop courts et qui ne donnaient pas lieu à un approfondissement des thématiques à aborder. De même, ils montrent la pénurie des moyens financiers nécessaires pour bien remplir les missions : manque de financement, délais de règlements assez tardifs pour les transports, les photocopies, les communications téléphoniques, etc. Les établissements rencontraient aussi des problèmes d'organisation : coûts en temps, en volume de travail à faire dans des marges temporelles courtes (surtout dans le cas où l'établissement était occupé à mettre en place une réforme ou une restructuration administrative ou autre) et des efforts pour tout mener à bien avec un budget ordinaire. De plus, le CNE intervenait en dehors de toute échéance, même si le calendrier de l'évaluation du CNE devait être calqué sur le calendrier des contrats quadriennaux. De ce fait, l'évaluation du CNE, au lieu de permettre une meilleure préparation du contrat, empêchait les activités de l'établissement (BOFFO, DUBOIS, MOSCATI, 2007).

## Chapitre 5 : L'enquête de terrain : la méthodologie utilisée

Comme nous l'avons vu au début de la deuxième partie de notre thèse, le Comité national d'évaluation (le CNE) a enregistré pendant sa période d'existence une maturation du point de vue des méthodologies et des outils mis en place. Sa réflexion sur la création des guides pour l'évaluation interne des établissements est passée par la création de canevas pour une discipline, pour ensuite s'élargir pour un cycle d'études, et ultérieurement pour un type d'établissement (les IUFM ou les universités).

En novembre 2003, le CNE a abouti à un outil, le « *Livre des références, les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* ». Cet outil devait servir à tous les établissements indépendamment de leurs tailles, leurs spécificités de territoire, le nombre d'étudiants, les disciplines prépondérantes, etc. Les objectifs de la nouvelle (et dernière) méthodologie du CNE se proposait surtout d'aider les établissements dans leur démarche d'évaluation interne en se focalisant sur :

- l'offre d'un outil d'autoréflexion pour mieux se connaître (points forts, faiblesses, spécificités) afin d'établir à quel point les missions confiées sont remplies. De ce point de vue, l'autoévaluation devait servir à la préparation des négociations du supplément de ressources du contrat quadriennal ;
- l'utilisation des résultats de l'autoévaluation pour une amélioration dans le management des composantes et de l'établissement dans son intégralité, dans la politique scientifique et dans l'offre de formation, ce qui aurait facilité la préparation aux exigences de compétitivité et/ou d'attractivité européennes. En utilisant ledit livret, l'évaluation interne était placée sous un angle stratégique ;
- le développement d'une culture d'évaluation au sein des établissements dans leur intégralité. La méthode que préconisait le CNE à travers un tel outil était fondée sur une logique de démonstration et laissait à l'établissement toute liberté de s'exprimer. Ainsi ce guide aidait à faire la démonstration de la qualité et de l'efficacité de son fonctionnement, à partir des critères et des indicateurs de son choix<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Selon ses spécificités, chaque établissement avait la liberté de choix de réponse aux 63 références et 304 critères que comprenait le *Livre des références*.

L'efficacité prévue du *Livre des références* résidait ainsi dans sa mission de responsabilisation des établissements face à ce qu'ils sont (points forts, points faibles, spécificités), afin de mieux les aider dans le processus d'autonomisation et de leur donner la responsabilité première en matière de management de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Le discours de l'instance d'évaluation concernant l'atteinte des objectifs fixés m'était familier, puisque les deux mémoires qui ont précédé la thèse, celui de maîtrise et celui de Master, ont concerné les thématiques à évaluer et la nouvelle méthodologie mise en place. Mais il y avait une grande disparité entre l'abondance des textes officiels et le manque accru de textes scientifiques et de recherches empiriques<sup>44</sup> sur l'autre partie du processus, celle qui impliquait les évalués, c'est-à-dire les établissements.

Mes travaux ont en permanence porté sur la découverte des effets engendrés par cette dernière méthodologie. Les résultats visaient seulement la partie *autoévaluation*. Ce choix se justifie par le fait que des textes scientifiques, des articles et des recherches empiriques ont été déjà menés sur les autres aspects de l'évaluation, notamment sur les experts ou sur les évaluations externes. En revanche, le processus et les effets de l'autoévaluation institutionnelle formative telle que le CNE l'a proposée n'ont pas eu le temps d'être explorés, puisqu'ils n'ont été mis en place qu'en novembre 2003 et avec les changements au niveau des agences d'évaluation, à savoir l'apparition de l'AERES en novembre 2006, j'ai craint qu'elle ne soit plus prise en compte. Par la suite, ma thèse propose l'analyse des effets d'une méthodologie d'autoévaluation qui, désormais, n'existe plus.

---

<sup>44</sup> Dans les travaux consultés, il existe une seule référence scientifique sur le processus d'évaluation du CNE, basée sur des recherches de terrain : l'œuvre de ARDOINO et BERGER (1989) et plus récemment les articles et l'ouvrage de BOFFO, DUBOIS, MOSCATTI (2007 et 2008).

## II.5.1. Les objectifs et les hypothèses de l'enquête de terrain

Les objectifs que nous avons fixés pour notre recherche sont :

1. Découvrir quels sont les effets perçus par les acteurs d'établissements d'enseignement supérieur de l'autoévaluation proposée par le CNE.
2. Réaliser une typologie des effets de l'autoévaluation sur les établissements concernés.
3. Analyser les raisons pour lesquelles l'autoévaluation à la CNE a enregistré des effets.

Plus précisément :

- Découvrir si l'autoévaluation proposée par le CNE est perçue par les acteurs comme une aide à une meilleure connaissance de leurs établissements.
- Constaté dans quelle mesure les acteurs perçoivent l'autoévaluation comme un moyen d'introduction de changements stratégiques.
- Etablir si les acteurs remarquent le développement d'une culture d'évaluation au sein de leurs établissements, avec l'autoévaluation proposé par le CNE.
- Repérer l'importance de l'implication/ investissement des équipes présidentielles dans la démarche d'autoévaluation.
- Analyser combien la préparation des acteurs universitaires à l'exercice d'autoévaluation influence les effets des autoévaluations sur le fonctionnement de l'établissement.

À partir du questionnement sur les effets que la procédure d'autoévaluation a engendré, j'ai avancé les *hypothèses* suivantes dans la première partie de cette thèse :

1. *La procédure d'autoévaluation proposée par le CNE est perçue par les acteurs comme une aide pour la connaissance de leurs établissements (spécificités, points forts, points à améliorer).*
2. *L'utilisation des résultats de l'autoévaluation est vue par les acteurs dans le sens d'une amélioration dans le management des composantes et de l'établissement, dans la politique scientifique et dans l'offre de formation.*

3. *Les autoévaluations proposées par le CNE sont comprises par les acteurs comme un support pour le développement d'une culture d'évaluation au sein des établissements.*
4. *Les effets de l'autoévaluation sont engendrés seulement dans le cas des établissements dont les équipes présidentielles se sont investies dans la démarche : elles ont voulu faire la démarche pour l'établissement et non pour le CNE.*
5. *L'expérience préalable des démarches évaluatives par les acteurs universitaires augmente les effets des autoévaluations sur le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.*

## II.5.2. Les outils de validation des hypothèses

Afin de vérifier la validité des hypothèses établies, je me suis appuyée sur les témoignages des acteurs des établissements d'enseignement supérieur qui ont activement participé aux autoévaluations du CNE réalisées à partir du *Livre des références*. L'outil choisi est donc l'entretien semi-directif avec comme support leur analyse de contenu.

### II.5.2.1. L'entretien semi-directif

Comme le but de notre étude est de comprendre ce que les acteurs universitaires ont vécu avec les autoévaluations proposées par le CNE et leurs effets, l'entretien semi-dirigé nous a paru la technique la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée. L'entretien offre en effet « *des conditions privilégiées pour la découverte de ce qu'un sujet pense et ressent en tant qu'individu, et en tant que représentant du groupe dont il fait partie* » (DAUNAIS, 1992, cité par FAVE-BONNET, 2001, p. 147).

Avec une *consigne de départ* fixe, et un *guide d'entretien* pour introduire des thèmes en fonction du déroulement de l'entrevue, nous avons utilisé les entretiens lors de l'enquête

pour collecter des données, les variables complexes qui entourent l'autoévaluation proposée par le CNE. L'entretien nous a permis d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets afin d'obtenir leurs témoignages sur la démarche d'autoévaluation et surtout sur les effets que celle-ci a engendrés. Le but poursuivi était de faire en sorte que l'enquêté s'exprime le plus complètement possible sur le thème qui lui était proposé.

Même s'il nécessite beaucoup de temps, l'entretien permet la production d'un discours riche. Pourtant, comme ABRIC (2003 [1994], p. 61) le souligne, l'expression discursive dans un entretien « favorise, consciemment ou non, l'utilisation de mécanismes psychologiques, cognitifs et sociaux qui rendent problématiques la fiabilité et la validité de ses résultats : rationalisations, contrôle, obligation plus ou moins forte de cohérence, filtrage de tous ordres ». D'autre part, la situation de l'entretien (contexte, objectifs perçus, statut et image de l'intervieweur, type et nature des interventions) peut déterminer une production discursive spécifique dans laquelle « il est difficile de distinguer ce qui tient au contexte et ce qui énonce une opinion ou une attitude assumée par le locuteur et ayant un caractère de stabilité » (ABRIC, 2003 [1994], p. 61).

Ces inconvénients ne remettent pas en cause l'utilisation des entretiens mais attirent l'attention sur le fait qu'ils doivent être jumelés à l'analyse de contenu, afin de recouper ou d'approfondir les informations.

#### *II.5.2.2. L'analyse de contenu*

Dans un premier temps, l'analyse de contenu a consisté, d'une façon méthodique et systématique, à mettre en ordre le contenu des communications orales fournies par les entretiens, afin de les interpréter. La lecture d'une dizaine d'entretiens a permis de repérer les thèmes traités et nous avons fait une liste des thématiques, c'est-à-dire la grille d'analyse de contenu. Après une dizaine d'entretiens, cette grille était en grande partie élaborée. Pour le choix des catégories de l'analyse thématique nous avons essayé de suivre les conseils de LOUBET DEL BAYLE (1998), pour qui les catégories doivent être :

- pertinentes : déterminées en fonction des buts de la recherche ;
- exhaustives : permettent de quantifier l'ensemble des éléments contenus dans le texte, sans laisser échapper aucun élément significatif ;
- exclusives : construites de telle façon qu'un même élément ne soit pas classé dans deux catégories différentes ;
- fidèles : formulées assez clairement pour que plusieurs analystes opérant séparément sur le même document en utilisant cette échelle de catégories parviennent au même résultat ;
- valides : doivent traduire la réalité du document étudié.

À partir de la grille d'analyse sont apparues des données quantitatives (les fréquences relatives d'apparition de certains thèmes dans les entretiens) et qualitatives. Les thèmes repérés ont été quantifiés en fonction de leur présence ou de leur absence chez chaque sujet interviewé et, si présence il y a, le nombre de fois où on le rencontre. Le nombre de ces occurrences a été pondéré en fonction du débit du sujet, plus ou moins rapide, en prenant pour base l'ensemble des propositions émises.

La deuxième phase d'analyse, plus qualitative, a consisté dans l'analyse du dire et du contexte du dire qui nous a donné accès au cadre de référence du sujet, à la place qu'il se donne, à ses représentations, ses opinions vis-à-vis de l'objet de notre entretien : les autoévaluations et leurs effets.

Concrètement, nous avons repéré :

- le cadre de référence du sujet, qui permet de savoir où il situe son discours : cadres de référence professionnel, intellectuel, médiatique, idéologique, etc.,
- les investissements du sujet quant à l'objet du discours ou de l'entretien mais aussi dans la relation à l'auditeur,
- les représentations des acteurs universitaires sur le déroulement de la démarche, sur l'appropriation de l'outil d'évaluation, et sur les effets qu'ils ont repérés.

La technique d'analyse de contenu a bien sûr ses limites. CLERC (2001a) soulève les points suivants :

- l'intervention du codeur dans l'établissement du sens du texte peut être critiquable ;
- la fidélité de l'instrument est liée à la procédure de codage et au codeur ;
- elle se fonde sur des présupposés simplistes, notamment l'analyse catégorielle qui part de l'hypothèse qu'une caractéristique est d'autant plus importante qu'elle est plus fréquemment citée.

Ainsi, nous sommes en accord avec CLERC (2001a, p. 161) qui affirme que « *le chercheur n'est jamais sûr d'avoir fait une "bonne analyse"* ».

### II.5.3. Le choix des établissements

Etant donné le choix de considérer les autoévaluations faites à partir du *Livre des références*, la sélection des établissements était simple. J'ai pris en compte tous les établissements qui ont utilisé ledit livret et dont les rapports finaux étaient parus avant décembre 2006, puisqu'en janvier 2007 j'ai décidé de commencer effectivement la recherche de terrain. À cette date-là, étaient publiés les rapports d'évaluation de 20 établissements. Tous ces rapports d'établissements ont été retenus pour l'étude, sauf deux :

- le rapport d'évaluation de mon université, Paris X Nanterre, à laquelle j'ai renoncé pour des raisons déontologiques,
- le rapport d'évaluation de l'Institut National des langues et des civilisations orientales, auquel j'ai renoncé pour ses particularités. Il ne peut pas être assimilable ni à une université, malgré la forte liaison entre l'enseignement et la recherche et le nombre d'étudiants (plus de 12.000 en 2004), ni à une école de langues, malgré l'importance donnée à la didactique et à la création d'outils pédagogiques.

L'échantillon d'étude était donc composé de 18 établissements, évalués dans la période 2004-2006, et dont les rapports finaux ont été publiés en 2005-2006. La plupart (14 institutions) de ces établissements sont des universités. Voici la liste des établissements de notre échantillon par région, avec mention de l'année de publication du rapport final d'évaluation :

Paris	Région parisienne	Province
1. U. Paris 1 Panthéon Sorbonne - juillet 2005	1. U. Paris 8 St. Denis - oct. 2005	1. U. Paul Verlaine Metz- déc. 2005
2. Institut des Sciences Politiques- sept. 2005	2. U. Paris Sud 11- nov. 2005	2. Institut National Polytechnique Nancy- déc. 2005
3. U. Paris IV Sorbonne- mars 2006	3. ENS Cachan- nov. 2005	3. U. Henry Poincaré Nancy- nov. 2005
4. U. Paris V René Descartes - mars 2006	4. U. Val d'Essonne Évry- mars 2006	4. U. Nancy 2- janv. 2006
5. U. Paris 6 Pierre et Marie Curie- janv. 2006	5. U. Paris XII Val-de-Marne - mars 2006	5. École Nationale d'Ingénieurs Metz- juillet 2006
6. U. Panthéon-Assas Paris II – juin 2006	6. U. Marne-la-Vallée- mai 2006	
	7. U. Cergy-Pontoise- sept. 2006	

*Tableau 8 : Liste des établissements de l'enquête*

Ayant fixé l'échantillon, j'ai pris rendez-vous en janvier 2007 avec la documentaliste du CNE pour obtenir tous les rapports finaux. Il faut spécifier que je me suis rendue au CNE au moment où l'équipe était en train de préparer son déménagement. Par la gentillesse de la personne de liaison (la documentaliste) j'ai pu prendre tous les documents dont j'avais besoin. Même si le CNE voulait restreindre le volume de ses rapports finaux à une cinquantaine de pages, les documents comptaient entre 54 et 104 pages, avec une moyenne de 76 pages et une médiane de 78 pages. La structure de tous les rapports était presque identique. Elle comprenait les chapitres que nous avons déjà présentés. Une première lecture des rapports d'évaluations a permis de préciser les caractéristiques des établissements retenus, comme on voit dans le tableau qui suit :

N°	Nom de l'établissement	Localisation	Date de fondation	Disciplines prépondérantes	Taille 2003/2004		
					Nombre étudiants inscrits	Nombre personnel enseignant	N. personnel administratif et technique
1.	U. Paris 1 Panthéon-Sorbonne	Paris	1968	Pluridisciplinaire (droit, économie, gestion, sciences humaines)	40 738	831	681
2.	U. Paris 5 René Descartes	Paris	1970	Pluridisciplinaire avec santé	32 605	1782	1230
3.	U. Paris 6 Pierre et Marie Curie	Paris	1968	Sciences avec santé	29 834	1927	1917
4.	U. Paris 4 Paris Sorbonne	Paris	1968	Sciences humaines	25 625	605	367
5.	Institut d'études politiques de Paris	Paris	1969 (EPSC)	Sciences sociales	5 717	1378	623
6.	U. Paris 2 Panthéon Assas	Paris	1968	Pluridisciplinaire (droit, économie, gestion, sciences humaines)	18 633	423	305
7.	U. d'Evry- Val d'Essonne	Région parisienne	1991	Pluridisciplinaire hors santé	10 245	353	214
8.	U. Paris 12 - Val de Marne	Région parisienne	1970	Pluridisciplinaire avec santé	27 429	1236	529
9.	U. Paris 8 Vincennes St. Denis	Région parisienne	1968 (délocal. 1980)	Lettres et sciences humaines	27 126	856	457
10.	U. Paris Sud 11	Région parisienne	1968	Pluridisciplinaire avec santé	28 320	1823	1386
11.	U. Cergy Pontoise	Région parisienne	1991	Pluridisciplinaire hors santé	12 070	386	285
12.	U. Marne la Vallée	Région parisienne	1991	Pluridisciplinaire hors santé	11 154	318	231
13.	École Normale Supérieure de Cachan	Région parisienne	1980 (EPSC)	Sciences	1 310	272	264
14.	U. Nancy 2	Province	1971	Droit, économie, lettres sciences humaines	20 151	757	321
15.	Institut National Polytechnique de Lorraine	Province	1970	Sciences	9 098	306	1 021
16.	U. Nancy 1 Henry Poincaré	Province	1970	Sciences et médecine	16 521	1274	876
17.	U. Paul Verlaine Metz	Province	1970	Pluridisciplinaire hors santé	16 255	697	380
18.	École Nationale d'Ingénieurs Metz	Province	1986 (EPSC)	Sciences	800	71	62

Tableau 9 : Présentation des établissements de notre échantillon

En synthétisant, les établissements de notre étude comportent comme *type d'établissement* 14 universités et 4 autres établissements (l'Institut d'Études Politiques

de Paris, l'École Normale Supérieure de Cachan, l'Institut National Polytechnique de Lorraine, l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz).

6 établissements se trouvent géographiquement, du moins du point de vue de la *localisation* des instances centrales, sur Paris. Dans la majorité des cas, les établissements concernés ont des locaux, des antennes ou des laboratoires ailleurs qu'à Paris. 7 autres établissements se situent dans la région parisienne et les 5 derniers sont à Nancy ou à Metz.

Les *dates de fondation* de ces établissements sont centrées autour de deux moments importants de l'histoire de l'enseignement supérieur français :

- autour de 1968, dans le contexte de la réforme de l'université française avec la loi Edgar Faure ; c'est le cas de 13 établissements de notre étude.
- autour de 1991 dans le contexte de démocratisation de l'enseignement supérieur, d'aménagement du territoire et de déconcentration des universités parisiennes et de la petite couronne ; c'est le cas des 3 universités dites « nouvelles » de notre étude : Evry-Val d'Essonne, Marne-la-Vallée et Cergy-Pontoise. Ces universités nouvelles ont été financées par le schéma Universités 2000 qui a apporté des moyens pour l'enseignement en couplant les efforts de l'État à ceux des collectivités. Ces jeunes établissements proposent une offre de formation et des axes de recherche plus articulés à la vie économique et au tissu local.

En tant qu'établissements publics à caractère scientifique et culturel (ce qui les rapprochent des universités), l'École Normale Supérieure de Cachan et l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz ont été fondées en 1980 et respectivement en 1986.

Selon les *disciplines enseignées*, les établissements de notre étude se classent en établissements à prédominance :

- droit, économie-gestion, lettres, sciences humaines et sociales
- pluridisciplinaire hors santé
- pluridisciplinaire avec santé
- sciences
- sciences avec santé.

<b>Disciplines prépondérantes</b>	<b>Synthèse</b>	<b>Etablissement</b>
<b>Droit, économie, lettres, sciences humaines et sociales</b>	5 établissements	U. Paris 1 Panthéon-Sorbonne
		U. Paris 4 Paris Sorbonne
		Institut d'études politiques de Paris
		U. Paris 8 Vincennes St. Denis
		U. Nancy 2
<b>Pluridisciplinaires hors santé</b>	5 établissements	U. Paris 2 Panthéon Assas
		U. d'Evry- Val d'Essonne
		U. Cergy Pontoise
		U. Marne la Vallée
		U. Paul Verlaine Metz
<b>Pluridisciplinaires avec santé</b>	3 établissements	U. Paris 5 René Descartes
		U. Paris Sud 11
		U. Paris 12 - Val de Marne
<b>Sciences</b>	3 établissements	École Normale Supérieure de Cachan
		Institut National Polytechnique de Lorraine
		École Nationale d'Ingénieurs Metz
<b>Sciences avec santé</b>	2 établissements	U. Paris 6 Pierre et Marie Curie
		U. Nancy 1 Henry Poincaré

*Tableau 10: Typologie des établissements selon les disciplines enseignées*

En fonction de la *taille des établissements*, traduite par le nombre d'étudiants inscrits, l'échantillon comprend des établissements :

- de très grande taille (> 25 500 étudiants)
- de grande taille (entre 16 000 et 20 500 étudiants)
- de taille moyenne (entre 10 000 et 16 000 étudiants)
- de petite taille (moins de 10 000 étudiants).

Ci-dessous, ces établissements sont classés selon le nombre d'étudiants inscrits :

Type d'établissement	Synthèse	Etablissement	Etudiants inscrits
<b>Très grande taille (&gt; 25 500 étudiants)</b>	7 établissements (universités de 1968, à Paris et dans la région parisienne)	U. Paris 1 Panthéon-Sorbonne	40 738
		U. Paris 5 René Descartes	32 605
		U. Paris 6 Pierre et Marie Curie	29 834
		U. Paris Sud 11	28 320
		U. Paris 12 - Val de Marne	27 429
		U. Paris 8 Vincennes St. Denis	27 126
		U. Paris 4 Paris Sorbonne	25 625
<b>Grande taille (entre 16 000 et 20 500 étudiants)</b>	4 établissements (universités en majorité de Province)	U. Nancy 2	20 154
		U. Paris 2 Panthéon Assas	18 633
		U. Nancy 1 Henry Poincaré	16 521
		U. Paul Verlaine Metz	16 255
<b>Taille moyenne (entre 10 000 et 16 000 étudiants)</b>	3 établissements (universités « nouvelles »)	U. Cergy Pontoise	12 070
		U. Marne la Vallée	11 154
		U. d'Evry- Val d'Essonne	10 245
<b>Petite taille (sous 10 000 étudiants).</b>	4 établissements (autres qu'universités)	Institut National Polytechnique de Lorraine	9 098
		Institut d'études politiques de Paris	5 717
		École Normale Supérieure de Cachan	1 310
		École Nationale d'Ingénieurs Metz	800

*Tableau 11: Typologie des établissements selon le nombre d'étudiants inscrits*

Concernant l'*encadrement* (personnel enseignant et personnel administratif et technique), les établissements « sciences » et « pluridisciplinaires avec santé » sont mieux dotés que ceux de « sciences humaines » et « pluridisciplinaires hors santé ». Voici le classement des établissements de notre étude selon la variable « encadrement de personnel » :

	<b>Etablissement</b>	<b>Personnel enseignant/ nombre d'étudiants</b>	<b>Notre classification</b>		<b>Etablissement</b>	<b>Personnel IATOS/ nombre d'étudiants</b>	<b>Notre classification</b>
1.	Institut d'études politiques de Paris	4.18	Très bon encadrement (moins de 15 étudiants/ enseignant)	1.	École Normale Supérieure de Cachan	4.96	Très bon encadrement (moins de 15 étudiants/ IATOS)
2.	École Normale Supérieure de Cachan	4.81		2.	Institut National Polytechnique de Lorraine	8.91	
3.	École Nationale d'Ingénieurs Metz	11.26		3.	Institut d'études politiques de Paris	9.17	
4.	U. Nancy 1 Henry Poincaré	12.96		4.	École Nationale d'Ingénieurs Metz	12.90	
5.	U. Paris 6 Pierre et Marie Curie	15.43	Bon encadrement (entre 15 et 25 étudiants/ enseignant)	5.	U. Paris 6 Pierre et Marie Curie	15.56	Bon encadrement (entre 15 et 27 étudiants/ IATOS)
6.	U. Paris Sud 11	15.53		6.	U. Nancy 1 Henry Poincaré	18.85	
7.	U. Paris 5 René Descartes	18.29		7.	U. Paris Sud 11	20.43	
8.	U. Paris 12 - Val de Marne	22.19		8.	U. Paris 5 René Descartes	26.50	
9.	U. Paul Verlaine Metz	23.32	Encadrement moyen (entre 26 et 35 étudiants/ enseignant)	9.	U. Cergy Pontoise	42.35	Encadrement moyen (entre 42 et 54 étudiants/ IATOS)
10.	U. Nancy 2	26.61		10.	U. Paul Verlaine Metz	42.77	
11.	U. d'Evry- Val d'Essonne	29.02		11.	U. d'Evry- Val d'Essonne	47.87	
12.	Institut National Polytechnique de Lorraine	29.73		12.	U. Marne la Vallée	48.28	
13.	U. Cergy Pontoise	31.26	Faible encadrement (plus de 35 étudiants/ enseignant)	13.	U. Paris 12 - Val de Marne	51.85	Faible encadrement (plus de 55 étudiants/ IATOS)
14.	U. Paris 8 Vincennes St. Denis	31.68		14.	U. Paris 8 Vincennes St. Denis	59.35	
15.	U. Marne la Vallée	35.07		15.	U. Paris 1 Panthéon-Sorbonne	59.82	
16.	U. Paris 4 Paris Sorbonne	42.35		16.	U. Paris 2 Panthéon Assas	61.09	
17.	U. Paris 2 Panthéon Assas	44.04		17.	U. Nancy 2	62.77	
18.	U. Paris 1 Panthéon-Sorbonne	49.02		18.	U. Paris 4 Paris Sorbonne	69.82	

**Tableau 12: Classement des établissements de notre étude selon l'encadrement du personnel enseignant et du personnel IATOS**

En dehors de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, établissement de sciences sociales, tous les autres établissements de la première moitié de ce classement sont des institutions d'enseignement supérieur scientifiques ou pluridisciplinaires avec santé. Le cas de

l'Institut National Polytechnique de Lorraine attire l'attention par le fait qu'il enregistre, contrairement à tous les autres établissements, un nombre des personnels administratif et technique beaucoup plus élevé par rapport au nombre des personnels enseignant : 1021 contre 306, soit 29,73 élèves par enseignant contre 8,91 élèves par administratif.

Afin de garder l'anonymat des personnes interviewées et des établissements auxquels elles appartenaient, nous avons désigné les établissements par des lettres de A à U. Dans le tableau qui suit, les établissements sont donc codés, accompagnés des informations objectives (analysées ci-dessus) sur :

- la localisation de l'établissement : Paris, région parisienne (RP), province
- l'ancienneté de l'établissement : *récent* – pour ceux d'après les années 1990, *ancien*- pour ceux de 1968 et d'avant ;
- les disciplines prépondérantes : sciences humaines et sociales (SHS), pluridisciplinaire hors santé, pluridisciplinaire avec santé, sciences, sciences avec santé ;
- la taille de l'établissement : très grande taille (TG), grande taille (G), taille moyenne (M), petite taille (P) ;
- l'encadrement du personnel enseignant : très bon encadrement en personnel enseignant (TB), bon encadrement (B), encadrement moyen (M), faible encadrement (F) ;
- l'encadrement du personnel administratif et technique : très bon encadrement en IATOS (TB), bon encadrement (B), encadrement moyen (M), faible encadrement (F).

Ce tableau va nous servir dans l'analyse des entretiens, pour mieux replacer les interviewés dans leur contexte institutionnel.

Code d'établ.	Local.	Ancienneté	Disciplines	Taille d'établiss.	Encadrement personnel enseignant	Encadrem. IATOS
<b>A</b>	Paris	ancien	SHS	TG	F	F
<b>B</b>	Paris	ancien	SHS	P	TB	TB
<b>C</b>	RP	ancien	SHS	TG	M	F
<b>D</b>	province	ancien	sciences	P	M	TB
<b>E</b>	RP	ancien	sciences	P	TB	TB
<b>F</b>	province	ancien	Sciences +santé	G	TB	B
<b>G</b>	RP	ancien	Pluri. + santé	TG	B	B
<b>H</b>	province	ancien	Pluri –santé	G	B	M
<b>I</b>	province	ancien	SHS	G	M	F
<b>J</b>	Paris	ancien	Sciences +santé	TG	B	B
<b>K</b>	RP	nouveau	Pluri –santé	M	M	M
<b>L</b>	RP	ancien	Pluri + santé	TG	B	M
<b>M</b>	Paris	ancien	Pluri + santé	TG	B	B
<b>N</b>	Paris	ancien	SHS	TG	F	F
<b>P</b>	Paris	ancien	Pluri –santé	G	F	F
<b>Q</b>	province	ancien	sciences	P	TB	TB
<b>R</b>	RP	nouveau	Pluri –santé	M	M	M
<b>U</b>	RP	nouveau	Pluri –santé	M	M	M

*Tableau 13 : Codage et synthèse des établissements de notre étude*

Les rapports finaux comprennent des informations sur le déroulement des autoévaluations, que j'ai considérées comme des données pertinentes et objectives pour retracer les traits caractéristiques de chaque établissement. Voici une synthèse des durées et périodes des autoévaluations réalisées :

Code établis.	Date de présentation du LDR à l'établissement	Remise du rapport d'autoévaluation au CNE	Temps alloué
<b>H</b>	28 Janv. 2004	Début Avril 2004	3 mois (6)
<b>I</b>	7 Janv. 2004	10 Mars 2004	3 mois (7)
<b>A</b>	19 Déc. 2003	9 Avril 2004	4 mois
<b>C</b>	8 Janv. 2004	Mai 2004	4 mois (2)
<b>G</b>	6 Fév. 2004	24 Mai 2004	4 mois (5)
<b>E</b>	5 Mars 2004	8 Sept 2004	4 mois (3)
<b>J</b>	14 Janv. 2004	2 Juin 2004	4 mois
<b>L</b>	7 Janv. 2004	4 Juin 2004	5 mois
<b>N</b>	21 Juin 2004	15 Nov. 2004	5 mois (9)
<b>U</b>	13 Mai 2004	22 Oct. 2004	5 mois
<b>R</b>	14 Déc. 2004	20 Mai 2005	5 mois (11)
<b>D</b>	Sept. 2003	Mars 2004	6 mois
<b>M</b>	16 Juin 2004	6 Janv. 2005	6 mois
<b>B</b>	6 Nov. 2003	1 Juin 2004	7 mois (1)
<b>F</b>	Sept. 2003	15 Mai 2004	7 mois (4)
<b>K</b>	30 Avril 2004	mi-déc. 2004	7 mois (8)
<b>Q</b>	Sept. 2003	20 Oct. 2004	13 mois (10)
<b>Moyenne : 4,93 mois, mode : 4 mois, médiane : 5 mois.</b>			

**Tableau 14: Durée et périodes d'autoévaluation CNE (cf. rapports finaux d'évaluation)**

Spécifications :

- (1) le 22 janv. 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement à sa demande pour constater l'avancement de l'autoévaluation
- (2) 9 avril 2004 – réunion experts- équipe de l'établissement sur la procédure d'évaluation
- (3) 5 juillet 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation
- (4) mars 2004 – 1ère version du rapport d'autoévaluation, 15 Mai 2004 – 2ème version définitive
- (5) 30 avril 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation
- (6) Mi-mars 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation
- (7) 17 fév. 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation
- (8) 3 juin 2004 et 28 sept. 2004 – le CNE a rendu deux visites à l'établissement pour « l'accompagner dans son autoévaluation »
- (9) 6 oct. 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation
- (10) 12 mars 2004 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation ; la date de remise du rapport a été fixée pour juin 2004.
- (11) 24 fév. 2005 – le CNE a rendu visite à l'établissement pour constater l'avancement de l'autoévaluation

Dans leur majorité, les établissements ont respecté les délais de procédure proposés par le CNE. Deux établissements ont entièrement respecté le calendrier proposé (3 mois), 4 autres s'en sont beaucoup rapproché (4 mois pour l'autoévaluation) et 4 établissements ont eu besoin de plus du double de la durée prévue.

Du point de vue de leurs caractéristiques directement observables (localisation, taille, disciplines prépondérantes, taux d'encadrement de personnel enseignant et IATOS), les établissements ont des localisations différentes, des disciplines prépondérantes variées, des tailles hétérogènes, et sont encadrés de manière variable en personnel enseignant et administratif.

#### II.5.4. Le choix des interviewés

Pour les évaluations et les autoévaluations proposées, le CNE a comme partenaires privilégiés de dialogue les chefs d'établissements et leurs équipes. J'ai donc pris contact par téléphone avec les chefs de cabinet des établissements, puisque c'est eux qui connaissent le mieux l'activité au sein des équipes présidentielles. Après une courte présentation, je leur ai demandé de me mettre en contact avec les personnes qui ont directement participé à cette procédure. À la demande des interlocuteurs j'ai fourni des informations supplémentaires sur mon statut, mes travaux scientifiques, la consigne que j'envisageais d'exposer lors des entretiens, l'assurance de confidentialité, etc.

<b>Présentation au téléphone</b>
Bonjour.
Je m'appelle Monica FLOREA.
Je commence une thèse sur le processus d'évaluation du CNE et
Je cherche à interviewer les chefs d'établissements et les personnes de l'équipe présidentielle/ de direction qui ont mené les processus d'évaluation récente qui se sont terminés en 2005/2006.
Voulez-vous bien me mettre en contact avec les personnes qui ont participé à ces évaluations ? Quels sont leurs noms ? Leurs coordonnées ?

Dans certains cas, les personnes de contact m'ont demandé d'envoyer des lettres électroniques (mails) de demande de rendez-vous où nous avons clairement expliqué les buts et objectifs de la recherche, le cadre de l'étude, la méthodologie, l'échantillonnage.

**Demande de rendez-vous (par mail)**

Madame, Monsieur, le/la Président(e)/ Directeur/ Directrice

Je commence une thèse sur le processus d'évaluation du CNE (Comité national d'évaluation). J'ai déjà exploré ce thème pendant les deux dernières années lors des études de master, en travaillant sur la méthodologie et les outils d'évaluation de cette instance.

Afin d'approfondir cette thématique, je me propose d'analyser comment les universités ont reçu ces évaluations, de quelle manière ces évaluations ont prouvé leur efficacité, quelles sont les apports de l'autoévaluation qui leur a été proposée, quels sont les résultats (voire les effets) sur l'établissement.

Je cherche donc à interviewer les directeurs/ présidents d'établissement et les personnes de l'équipe présidentielle qui ont mené le processus d'évaluation terminé en 2005/2006.

Accepteriez-vous de m'accorder un entretien sur ces thèmes et de me mettre en contact avec les personnes de l'équipe qui ont participé à ces évaluations ? Je suis à votre disposition pour le moment de ce rendez-vous.

En vous remerciant par avance de votre accueil, je vous prie de bien vouloir accepter, Madame, Monsieur, le/la Président(e)/ Directeur/ Directrice, l'expression de mes respectueuses salutations.

À la suite de cette démarche, j'ai obtenu 30 entretiens semi-directifs : 25 individuels et 5 en groupe (2 personnes et un entretien avec 3 personnes à la fois), avec un nombre total de 37 interviewés. Nous avons eu un contact difficile avec une université, et donc, aucun entretien n'a pu être mené au sein de cet établissement. Par la suite, le nombre d'établissements de notre étude s'est réduit à 17. Les entretiens ont été réalisés dans une période de 5 mois, de février jusqu'à juin 2007. Chaque entretien a été préparé par la lecture des rapports finaux de l'établissement dont les personnes faisaient partie et par la lecture approfondie des chapitres sur l'autoévaluation de chaque établissement.

Nous avons codé les personnes interviewées avec la lettre de l'établissement auquel elles appartiennent, suivi d'un chiffre. Voici la liste des entretiens et des statuts des personnes interviewées :

N°	Etabliss.	Statuts d'interviewés	Type entretien	Genre	Universitaires/ administratifs
1.	A	A1- Chargé de suivi du dossier d'autoévaluation	Individuel	Femme	Administratif
2.		A2 -VP CEVU	Individuel	Homme	Universitaire
3.	B	B1 - Directeur des études et de la scolarité	Individuel	Homme	Universitaire
4.	C	C1 – président	Individuel	Homme	Universitaire
5.		C2 - VP- CA	Individuel	Homme	Universitaire
6.		C3 - secrétaire général	Individuel	Femme	Administratif
7.	D	D1 – président	En groupe	Homme	Universitaire
8.		D2- chargé de mission de l'autoévaluation CNE	En groupe	Femme	Administratif
9.	E	E1- Président	Individuel	Femme	Universitaire
10.		E2- directeur adjoint	Individuel	Homme	Universitaire
11.	F	F1-VP Évaluation, stratégie, prospective	En groupe	Homme	Universitaire
12.		F2 - professeur Sciences Humaines	En groupe	Homme	Universitaire
13.		F3 - responsable ressources humaines	En groupe	Femme	Administratif
14.	G	G1- 1 <sup>er</sup> VP CA	Individuel	Homme	Universitaire
15.		G2- Secrétaire général	Individuel	Homme	Administratif
16.	H	H1- président	Individuel	Homme	Universitaire
17.		H2 - chef de cabinet	Individuel	Femme	Administratif
18.	I	I1 – président	En groupe	Homme	Universitaire
19.		I2- VP Évaluation, valorisation et prospective	En groupe	Homme	Universitaire
20.	J	J1 – président	Individuel	Homme	Universitaire
21.		J2 – 1 <sup>er</sup> VP CS	En groupe	Homme	Universitaire
22.		J3 - chef de cabinet	Individuel	Femme	Administratif
23.		J4 – directeur de la recherche	En groupe	Femme	Universitaire
24.	K	K1- président	Individuel	Homme	Universitaire
25.		K2 – 1 <sup>er</sup> VP CA	Individuel	Homme	Universitaire
26.		K3 - chef de cabinet	Individuel	Femme	Administratif
27.		K4- Responsable des Écoles doctorales	Individuel	Homme	Universitaire
28.	L	L1 – président	Individuel	Homme	Universitaire
29.		L2 - Secrétaire général adjoint	Individuel	Femme	Administratif
30.		L3 – chargée de mission de l'autoévaluation CNE	Individuel	Femme	Universitaire
31.	M	M1- VP CEVU	Individuel	Femme	Universitaire
32.	N	N1- Secrétaire général	Individuel	Femme	Administratif
33.	Q	Q1- président	En groupe	Homme	Universitaire
34.		Q2 - chargé de mission de l'autoévaluation CNE	En groupe	Homme	Universitaire
35.	R	R1- chargé de mission du développement	Individuel	Femme	Universitaire
36.	U	U1 – Président	Individuel	Homme	Universitaire
37.		U2 – secrétaire général	Individuel	Homme	Administratif

**Tableau 15 : Présentation des entretiens et des personnes interviewées**

VP= vice président ; CS= Conseil Scientifique ; CA= Conseil d'Administration ;

CEVU= Conseil des étudiants et de la vie universitaire

Nous avons interviewé 37 personnes, dont 14 femmes et 23 hommes, soit 10 personnels administratifs et 27 personnels scientifiques. Dans chaque établissement, il y a eu de 1 à 4 personnes interrogées. Selon leurs statuts, notre étude a compris :

- 11 chefs d'établissements (présidents, directeurs) dont 1 directeur adjoint
- 5 secrétaires généraux, dont 1 secrétaire général adjoint
- 4 chargés de mission de l'autoévaluation du CNE
- 4 responsables de services (Direction d'étude et de la scolarité, Direction de la recherche, Direction des ressources humaines, Écoles doctorales)
- 3 vice-présidents du Conseil Administratif (VP CA)
- 3 chefs de cabinet
- 2 vice-présidents du Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (VP CEVU)
- 2 vice-présidents « Évaluation, stratégie, prospective, valorisation »
- 1 vice-président du Conseil Scientifique (VP CS)
- 1 chargé de mission développement
- 1 professeur de sciences humaines

### II.5.5. Passation et analyse des entretiens

**La consigne pour les entretiens était la suivante :**

Voulez-vous bien me présenter la façon dont le processus d'évaluation proposé par le CNE, et en particulier la phase d'autoévaluation, s'est déroulée dans votre établissement ? Quels sont les effets engendrés et quelle est votre opinion sur ce processus ?

**Précision**

Pour mieux traiter l'information, j'enregistre, mais l'exploitation de cet entretien est anonyme.

Nous avons eu recours à 30 entretiens semi-directifs dans la mesure où nous voulions faire aborder le thème des effets d'autoévaluations, lorsque celui-ci n'avait pas été évoqué spontanément.

Pour l'analyse de ces entretiens, nous avons choisi de ne pas avoir de grille préétablie. Chaque interviewé a eu une liberté de parole pour exprimer ce qu'il a vécu pendant la

démarche d'autoévaluation, pendant la rédaction du rapport d'autoévaluation, en parlant des effets qu'il a observé sur ces deux moments.

Après une dizaine d'entretiens, une grille d'analyse commençait à se dessiner. Toutefois, nous avons choisi de ne pas utiliser de grille pour les entretiens qui seraient dorénavant à mener. Nous avons seulement essayé d'obtenir des réponses aux questions de notre guide d'entretien. Ce guide se présentait sous la forme de cinq questions (correspondant à quatre thèmes) que nous devions poser si, dans la première phase de l'entretien, ces questions n'avaient pas été abordées spontanément par les sujets.

<b>Questions posées</b>	<b>Thèmes correspondants</b>
1. Comment le processus d'autoévaluation proposé par le CNE s'est déroulé dans votre établissement ?	Le déroulement de la démarche d'autoévaluation dans l'établissement
2. Comment avez-vous intégré l'outil d'autoévaluation proposé par le CNE dans votre démarche ?	L'utilisation du guide d'autoévaluation proposé par le CNE
3. Quels effets avez-vous observés à partir de ces autoévaluations sur votre établissement ?	Les effets des autoévaluations dans l'établissement
4. En quoi ces autoévaluations ont prouvé leur utilité pour votre établissement ?	Les effets des autoévaluations dans l'établissement
5. Quelle est votre opinion sur le processus d'autoévaluation proposé par le CNE ?	Positionnement individuel par rapport à la procédure

#### *II.5.5.1. Difficultés rencontrées dans la préparation des entretiens*

Avant l'entretien, nous avons réfléchi à un guide d'entretien qui pouvait aider :

- à couvrir tous les thèmes d'importance sur le sujet proposé ;
- à recentrer la discussion au cas où l'interviewé parlait d'autres sujets ;
- à stimuler la mémoire des interviewés sur les actes réalisés pendant l'autoévaluation.

Ayant établi ces quelques questions qui permettaient d'accéder à des réponses ouvertes, nous avons conçu la consigne. Celle-ci présentait le thème général de l'entretien et nous avons gardé la même pour tous les interviewés. Bien que pour la majorité, la consigne était claire, nous avons rencontré des personnes qui voulaient une « redéfinition » de cette consigne. Pour une partie d'entre eux, il suffisait de changer les mots employés

(par exemple « diagnostic » au lieu d' « autoévaluation » était plus porteur de sens pour les médecins). Pour d'autres, il fallait présenter le projet de notre thèse pour qu'ils puissent entrer dans la logique de notre étude. Enfin, dans d'autres cas, les interviewés eux-mêmes répétaient la consigne dans d'autres termes pour définir les thèmes de l'entretien. Nous avons recours à des enregistrements audio, en rappelant toujours le respect du principe de l'anonymat lors de l'utilisation de ces données. Seules deux personnes m'ont demandé à certains moments de l'entretien de fermer l'appareil et de ne pas les enregistrer. Tous les interviewés m'ont donné leur accord sur l'enregistrement, et même m'ont assuré qu'ils ne voyaient pas d'inconvénient à ce que leur nom soit cité.

La prise de contact a été faite pour tous nos interviewés d'abord par téléphone : cela permet une communication plus directe et plus rapide que par lettre, et rend un refus de la part de l'interviewé plus difficile. L'inconvénient, c'était qu'il fallait très bien réfléchir aux mots utilisés et très bien préparer ce qui était à dire puisque, comme l'affirme FAVE-BONNET (2001, p. 150) « *au téléphone, il n'est pas toujours aisé de présenter clairement et précisément sa demande* ». Au niveau de la prise de contact, la patience a été nécessaire : rappeler plusieurs fois le même poste pour entrer en communication avec la personne choisie ou avec son personnel le plus proche (la secrétaire, d'habitude). Des raisons objectives pouvaient empêcher le contact : les postes étaient presque toujours occupés, il y avait beaucoup de réunions, les personnes avaient des missions ailleurs ou étaient en vacances... Dans quelques cas les personnes contactées m'ont demandé d'envoyer des lettres électroniques (mails) de demande de rendez-vous où nous avons clairement expliqué les buts et objectifs de la recherche, le cadre de l'étude, la méthodologie, l'échantillonnage. Dans ce cas il fallait envoyer le message le plus vite possible et renouveler son envoi pour ne pas perdre le contact. Parfois, il a fallu faire la procédure deux ou trois fois, soit à cause d'adresses mail mal comprises, mal notées ou non vérifiées par les destinataires, soit à cause de non réponse, cas où nous avons même recontacté les personnes par téléphone. Une fois le contact pris, venait le moment de la précision des lieux et de la durée de l'entretien. Nous avons demandé trois quarts d'heure voire une heure pour chaque entretien et nous avons laissé le choix des dates et des lieux à la disposition de nos interviewés. Malgré cela nous n'avons pas réussi à fixer de dates d'entretien avec les personnes d'une université.

### *II.5.5.2. La conduite de l'entretien*

Contrairement à ce que l'on pourra penser sur le manque de temps causé par la multitude et la diversité des responsabilités des acteurs universitaires, il ne nous a pas été difficile de contacter les personnes pour notre enquête. Les corps dirigeants des établissements ont volontiers participé, répondu à nos questions et exprimé leurs opinions, sans doute parce qu'ils avaient affaire à quelqu'un d'extérieur aux établissements visités et au CNE, qui venait s'intéresser à la démarche réalisée et aux effets engendrés. Le fait de pouvoir s'exprimer librement sur une procédure qui n'était plus en cours et sur un comité qui n'existait plus a probablement facilité les entretiens.

Dans la majorité des cas, les entretiens se sont déroulés dans leurs bureaux ou dans un bureau de l'établissement ou de l'institution où les interviewés travaillaient. Ceci a été à la fois un atout, et à la fois un désavantage. Un atout, parce que cela permettait de se plonger dans la réflexion sur une activité qui tenait de ce cadre et qu'on pouvait facilement trouver des indices, des informations ou des dossiers qui rappelaient le moment de l'autoévaluation. Le cadre a été aussi un désavantage, puisqu'il obligeait les interlocuteurs à se conformer aux statuts et aux rôles de leurs fonctions. Ainsi, pour certains entretiens, le discours a été « politique » ou « militant » et si certains interviewés sont restés en retrait, d'autres ont essayé de me « faire la leçon » sur la façon de mener l'évaluation. Pour d'autres cas, ce positionnement dans le rôle d'acteur a été bénéfique puisque les personnes se sont montrées réactives et ont fait des remarques critiques sur la procédure et sur les effets engendrés. Pour quelques interviewé(e)s, la situation d'entretien a nécessité un effort considérable. Certains avaient changé de fonction et leurs nouvelles responsabilités introduisaient un décalage important par rapport à ce qu'ils faisaient lors des autoévaluations. D'autres ont quitté l'établissement pour d'autres institutions ou étaient retraités, et le monde universitaire ne leur était plus si proche. Enfin, d'autres pour lesquels les évaluations du CNE n'avaient été qu'un dossier à remplir, une fois l'affaire finie, avaient oublié.

Pour la majorité des interviewés, il n'était pas nécessaire d'intervenir pour démarrer l'entretien : les interviewé(e)s, pour la plupart des enseignants-chercheurs, habitués à maîtriser la parole, présentaient leurs idées sur le sujet sans avoir besoin de guide.

Toutefois, dans quelques cas, il a fallu réexpliquer la méthodologie du CNE, soit pour revivifier la mémoire des interlocuteurs, soit pour relancer le discours vers les pistes désirées. Cette maîtrise de la parole a constitué parfois un obstacle pour se centrer sur l'objectif de l'entretien. Certaines personnes ont profité de l'occasion pour « régler » certains aspects frustrants de la procédure du CNE, par exemple, la situation conflictuelle avec les experts du CNE.

Enfin, un facteur très important qui a favorisé (ou pas) la réalisation des entretiens a été la personne de l'enquêteur. Femme, jeune, étudiante, d'origine étrangère sont autant de caractéristiques qui ont eu un rôle décisif dans l'obtention des informations sur ce qui se passait lors des autoévaluations. En effet, comme le précise CHABROL (cité par FAVE-BONNET, 2001, p. 151) « *les biais et distorsions liés à l'enquêteur et à la situation d'entretien sont fondamentaux et difficilement réductibles. L'âge, le sexe, la nationalité, le statut, l'appartenance ethnique, ou les attitudes et opinions préalables sur le problème de l'enquêteur provoquent des effets démontrables et connus* ». La majorité des interviewés ont demandé la communication des résultats de l'enquête, fait qui prouve l'intérêt des enseignants-chercheurs sur l'évaluation. C'est pour cela que j'ai décidé d'envoyer le texte de notre thèse aux interviewé(e)s et que nous les avons invités à participer à la soutenance de celle-ci.

Malgré les difficultés énoncées, la conduite des entretiens, soutenue par les relances nécessaires et un accompagnement continu, m'a permis tout de même d'aborder toutes mes thématiques. Quelquefois, les résultats de cette entreprise ont dépassé mes espérances, puisque certains interlocuteurs ont été très coopératifs.

## Chapitre 6 : L'enquête de terrain : résultats et analyse

### II.6.1. La pré-analyse du corpus et l'exploitation du matériel

Comme nous l'avons déjà vu dans le début de cette deuxième partie, le Comité national d'évaluation (le CNE) s'est fixé plusieurs objectifs pour sa dernière méthodologie, supposée aider les établissements dans leur démarche d'évaluation interne avec l'utilisation du *Livre de références* :

- l'offre d'un outil d'autoréflexion pour mieux se connaître (points forts, faiblesses, spécificités) ;
- l'utilisation stratégique des résultats de l'autoévaluation pour une amélioration dans le management des composantes et de l'établissement pour la politique scientifique, l'offre de formation, mais aussi pour la préparation du contrat quadriennal ;
- le développement d'une culture d'évaluation au sein des établissements.

Nos démarches d'analyse seront centrées sur l'identification de ces effets dans les discours des responsables lors des 31 entretiens menés, mais aussi sur les thèmes connexes à l'obtention de ces effets : contexte, démarche d'autoévaluation, perception de l'outil d'autoévaluation. L'information a été traitée selon les personnes interviewées. Même si nous avons mené des entretiens en groupe, les entretiens des responsables ont été analysés par personne. Ainsi, nous avons à analyser les entretiens de 37 personnes.

#### II.6.1.1. Questions

Les questions qui ont nourri l'analyse des témoignages des responsables ont été :

- Quels sont les thèmes les plus fréquents liés au déroulement et aux effets des autoévaluations proposées par le CNE qui ont préoccupé et qui préoccupent les responsables des établissements du supérieur ?
- Quelle est la fréquence allouée à chaque thème dans les entretiens ?

- Y-a-t-il des différences de centres d'intérêt entre les responsables universitaires et les administratifs en ce qui concerne la thématique abordée?
- Y-a-t-il des spécificités de discours entre les responsables des universités et les responsables des autres institutions d'enseignement supérieur sur les effets de l'autoévaluation ?
- Les thèmes sont-ils abordés plutôt sous la forme d'état des lieux que sous la forme de critiques ou d'appréciation ?
- La manière de présenter un thème (état des lieux, critiques, opinions personnelles...) est-elle semblable chez les administratifs et chez les universitaires ?
- Les responsables des universités et ceux des autres institutions d'enseignement supérieur ont-ils des positions similaires sur les thèmes abordés concernant le déroulement et les effets des autoévaluations ?
- Les femmes ont-elles des discours similaires aux hommes ?

#### *II.6.1.2. La préparation du matériel*

Avant l'analyse proprement dite, nous avons préparé le matériel. Comme première étape, nous avons retranscrit les entretiens en essayant de reproduire le plus fidèlement possible ce que les personnes interrogées nous ont dit. Ainsi, nous avons réalisé 37 documents (un par entretien), en leur donnant une forme qui facilitait la lecture.

Nous avons effectué le parcours suivant :

- création de fichiers codés pour chaque personne interviewée : code d'établissement, numéro de la personne interrogée dans l'établissement, statut lors des autoévaluations ;
- élaboration d'une mise en page facile à lire : grandes marges à gauche (5 cm), interligne de 1,5.

#### *II.6.1.3. Construction de la grille d'analyse*

À chaque paragraphe correspond une occurrence. Des nombreuses occurrences ont été enregistrées. Nous les avons regroupées en catégories. À partir de cette exploitation initiale du matériel, nous avons défini les grands thèmes de contenus possibles. Nous avons trié les catégories pour les introduire dans ces thèmes.

Dans un deuxième temps, chaque thème a été repris et analysé du point de vue de sa fréquence, de sa présentation, afin de dégager les orientations des responsables concernant les thèmes.

La grille d'analyse pour le corpus présente cinq grands thèmes :

- *la démarche d'autoévaluation* avec deux parties : faits et opinions ;
- *le contexte d'évaluation* avec deux parties : autres évaluations concomitantes et maturation de l'établissement pour l'évaluation ;
- *l'outil du CNE* avec deux parties : appréciation positive et appréciation négative ;
- *les effets de l'autoévaluation* avec quatre parties : effets stratégiques, effets sur la connaissance interne, effets pour le développement d'une culture d'évaluation, et manque d'effets ;
- *autres.*

#### *II.6.1.4. Préparation des outils d'analyse*

Pour une procédure d'analyse facile à appliquer, nous avons choisi de mettre en œuvre une analyse ayant comme outil deux fiches pour chaque entretien. La première fiche contiendra des informations sur *les données quantitatives*, c'est-à-dire la fréquence des thèmes, et la deuxième fiche présentera les contenus de ces thèmes.

##### *II.6.1.4.1. La fiche pour les données quantitatives*

Afin de réaliser une analyse valide en ce qui concerne les résultats quantitatifs, nous avons créé un outil facile à manipuler : des feuilles de notations en format A5, avec des tableaux à double entrée. En tête des lignes sont notés les grands thèmes, 1 ligne pour chaque thème (voir plus haut). En colonnes ont été enregistrées les fréquences des sous-thèmes, et les fréquences des thèmes dans le texte (le numéro des paragraphes alloués pour chaque thème). Ainsi, le premier outil apparaît comme un simple tableau pour chaque entretien, colonne par colonne, pour chaque thème :

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquences par sous-thème	Fréquences par thème
<b>T1 Démarche d'autoévaluation</b>	Faits		
	Opinions		
<b>T2 Contexte d'autoévaluation</b>	Autres évaluations		
	Maturité pour l'évaluation		
<b>T3 Le Livre des références</b>	Appréciation positive		
	Appréciation négative		
<b>T4 Effets</b>	Stratégiques		
	Connaissance interne		
	Culture d'évaluation		
	Manque d'effets		
<b>T5 Autres sujets</b>			
Total interventions			

Tableau 16 : Outil quantitatif vierge

#### II.6.1.4.2. La fiche pour les données qualitatives

La deuxième fiche a presque la même structure que la fiche des données quantitatives. En tête des lignes sont notés les grands thèmes, 1 ligne pour chaque thème et dans la colonne, le texte de chaque entretien. Ainsi, la deuxième fiche apparaît comme un tableau simple rempli pour chaque entretien, ligne par ligne, pour chaque thème :

Thèmes	Sous-thèmes	Texte des entretiens
<b>T1 Démarche d'autoévaluation</b>	Faits	
	Opinions	
<b>T2 Contexte d'autoévaluation</b>	Autres évaluations	
	Maturation pour l'évaluation	
<b>T3 Le Livre des références</b>	Appréciation positive	
	Appréciation négative	
<b>T4 Effets</b>	Stratégiques	
	Connaissance interne	
	Culture d'évaluation	
	Manque d'effets	
<b>T5 Autres sujets</b>		

Tableau 17 : Outil qualitatif vierge

Les interviewés ont abordé aussi d'autres sujets concernant l'enseignement supérieur : la recherche, la nouvelle société du savoir, les diplômes et leur professionnalisation, les insertions professionnelles des diplômés, les objectifs des diplômés. Comme ils sont peu fréquents dans les entretiens, leur analyse ne donnera pas lieu à un chapitre à part.

## II.6.2. Résultats quantitatifs globaux

Pour un maximum de clarté dans la présentation des résultats obtenus, leur traitement et leur interprétation, nous séparerons les données quantitatives et les données qualitatives.

Le corpus entier contient un volume approximatif<sup>45</sup> de 1673 lignes, distribuées en 545 paragraphes (catégories). Comme le volume est une donnée approximative, nous le gardons seulement pour cette présentation des résultats quantitatifs.

Les thèmes principaux et les sous-thèmes ont été enregistrés d'après le numéro des lignes allouées (le volume) et d'après le nombre des paragraphes affectés dans tout le corpus (la fréquence d'apparition) ; les chiffres bruts ont été transformés en pourcentages, comme on le voit dans le tableau suivant :

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquences par sous-thèmes (nombre interventions)	Volume par sous-thème (nombre lignes)	Fréquences par thème	Volume par sous-thème
<b>T1 Démarche d'autoévaluation</b>	Faits	136 24,95%	473 28,27%	286 52,47%	874 52,24%
	Opinions	150 27,52%	401 23,96%		
<b>T2 Contexte d'autoévaluation</b>	Autres évaluations	36 6,60%	84 5,02%	70 12,84%	168 10,04%
	Maturité pour l'évaluation	34 6,23%	84 5,02%		
<b>T3 Le Livre des références</b>	Appréciation positive	22 4,03%	62 3,70%	50 9,17%	153 9,14%
	Appréciation négative	28 5,13%	91 5,43%		
<b>T4 Effets</b>	Stratégiques	43 7,88%	180 10,75%	121 22,20%	382 22,83%
	Connaissance interne	42 7,70%	111 6,63%		
	Culture d'évaluation	25 4,60%	72 4,30%		
	Manque d'effets	11 2,01	19 1,13%		
<b>T5 Autres sujets</b>				18 3,30%	96 5,73%
<b>Totaux</b>		545 paragraphes	1673 lignes	545 paragraphes	1673 lignes

Tableau 18 : Résultats globaux pour le volume et la fréquence des thèmes

<sup>45</sup> L'approximation du volume vient du fait que le nombre des lignes se modifie selon le choix des marges du document, mais aussi du fait que nous avons utilisé des sigles pour rendre facile la transcription des entretiens (ex. : LDR= livre des références, DA= démarche d'autoévaluation, etc.).

L'analyse du tableau ci-dessous permet de déduire l'importance relative donnée à chaque thème, le thème le plus fréquent, le thème le moins présent. D'après les résultats obtenus, la hiérarchie du volume et de la fréquence alloués à chaque thème dans tout le corpus analysé, du maximum au minimum, est :

Hiérarchie des thèmes principaux (max → min)	Fréquence %	Vol. %
T1 Démarche d'autoévaluation	52,47%	52,24%
T4 Effets	22,20%	22,83%
T2 Contexte d'autoévaluation	12,44%	10,04%
T3 <i>Le Livre des références</i>	9,17%	9,14%
T5 Autres sujets	3,30%	5,73%

*Tableau 19 : La hiérarchie des thèmes par fréquence et volume alloués dans tout le corpus*

Cette hiérarchisation offre l'image de ce qui est important pour les interviewés concernant l'étape d'autoévaluation : en premier lieu, le déroulement de la démarche à l'interne, suivi des discussions sur les effets perçus. En dernier lieu, vient le *Livre des références* et les autres sujets. Cette hiérarchisation montre aussi l'atteinte de l'objectif de notre recherche, celui de trouver des informations sur le déroulement de la procédure et les effets que celle-ci a engendrés.

Pour analyser les entretiens de notre corpus, nous distinguons :

- le personnel universitaire – le personnel administratif ;
- les responsables des universités – les responsables d'autres institutions du supérieur ;
- les femmes – les hommes.

### II.6.2.1. Personnel universitaire - personnel administratif

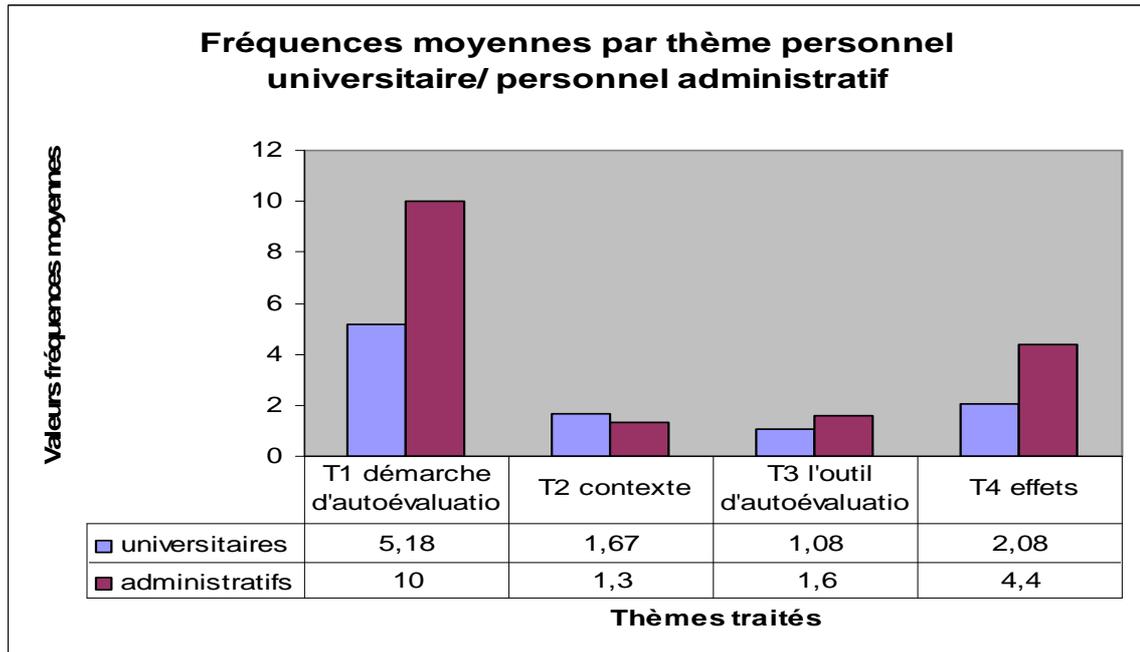
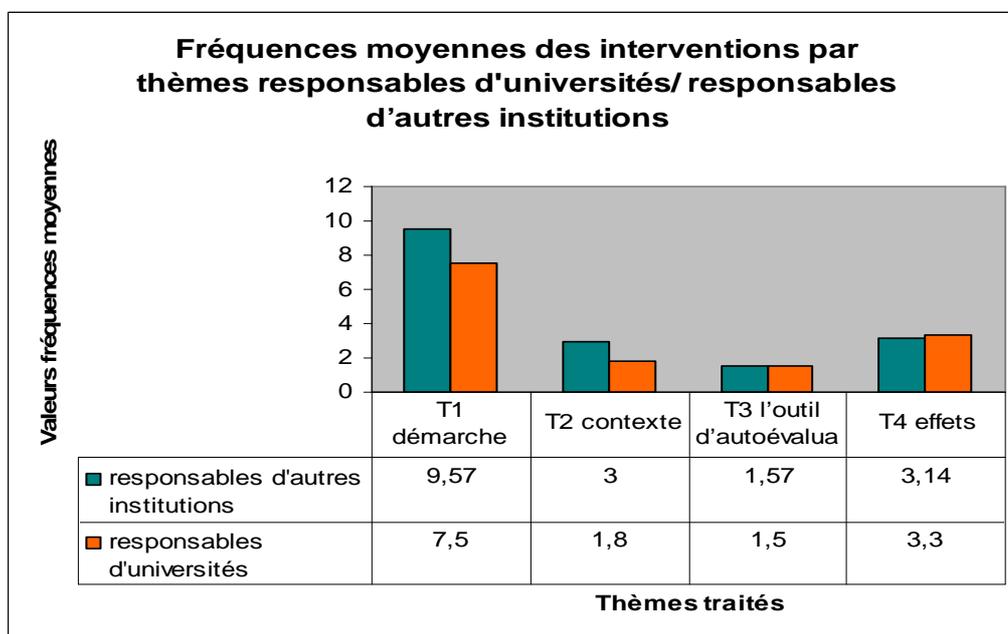


Figure 5: Fréquences moyennes par thème : personnels universitaires – personnels administratifs

Le graphique montre des différences quantitatives significatives de discours sur la démarche d'autoévaluation (T1) entre le personnel universitaire (les enseignants-chercheurs quel que soit leur statut lors des autoévaluations) et le personnel administratif. Les administratifs, étant plus centrés sur les opérations concrètes à réaliser pendant le processus d'évaluation, ont prouvé lors des entretiens une loquacité presque double que celle des universitaires. Pareillement pour l'enregistrement des effets (T4). Dans ce cas, les fréquences obtenues par les administratifs sont plus que le double des fréquences d'interventions des universitaires. Ceux-ci sont des indices de l'implication réelle des administratifs, d'une part, dans la démarche d'évaluation et, d'autre part, dans le suivi des changements produites par ces évaluations.

Sur l'outil employé dans la démarche (T3), les administratifs détiennent un peu d'avantage quantitatif dans leur discours. Seulement en ce qui concerne la vision politique (T2-contexte d'autoévaluation), les universitaires sont un peu plus prolixes que les administratifs.

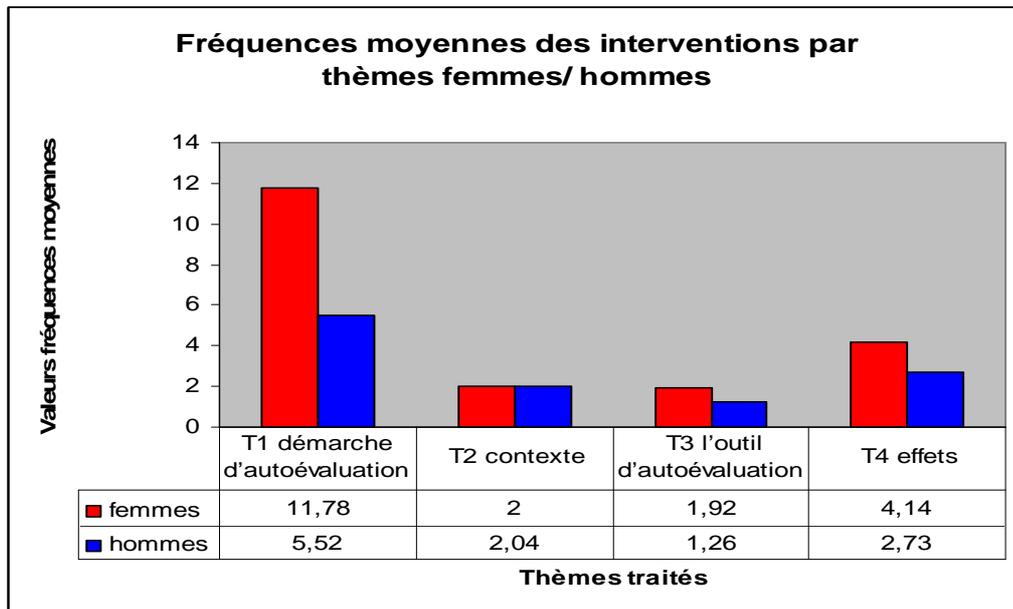
## II.6.2.2. Responsables d'universités – responsables d'autres institutions du supérieur



**Figure 6: Fréquences moyennes des interventions par thème : responsables d'université – responsables d'autres institutions**

Les responsables des autres institutions ont fait des témoignages plus nombreux sur les thèmes à traiter, excepté sur les effets, où ils se sont montrés moins loquaces. Le graphique ci-dessus montre des différences significatives entre le poids des entretiens des responsables des universités et ceux appartenant à d'autres institutions. Si l'intérêt est semblable pour l'outil et pour les effets, il n'en est pas de même pour le déroulement de la démarche et son contexte où les responsables des autres institutions sont plus intervenus. Les différences vont de 1,48 à 1,2. Les spécificités de ces « autres institutions », leur taille plus petite, leur taux d'encadrement très bon (voir le Tableau 13), font que ces structures sont plus réceptives et/ou sensibles aux changements de contexte et aux procédures à l'interne.

### II.6.2.3. Résultats femmes – hommes



**Figure 7 : Fréquences moyennes des interventions par thème : femmes – hommes**

En général, les femmes parlent plus que les hommes sur les différents thèmes. Pour le thème 1 (le déroulement de la démarche d'autoévaluation) et le thème 4 (les effets), le taux de réponse des femmes est significativement plus important. Pour expliquer cette situation, il ne faut pas oublier que 8 femmes sur 14 de notre étude ont assumé les charges administratives lors des autoévaluations du CNE. Ayant des tâches pratiques, les femmes ont été beaucoup plus centrées sur le processus de la démarche. De même, s'apercevant de l'état des lieux avec plus de détails, elles ont mieux remarqué les changements et les effets. Le facteur « durée de l'entretien » participe au nombre d'interventions sur les thèmes abordés. Pourtant, l'analyse des durées des entretiens montre une durée presque identique : une moyenne de 42 minutes d'entretien tant pour les hommes que pour les femmes. En fait, l'attention des femmes sur les thèmes demandés par la consigne est bien plus grande que dans le cas des hommes. Les résultats s'expliquent par ce que BARDIN (1977) dénommait la *connivence* entre l'intervieweur et la personne interviewée : nous étions « entre femmes ».

### II.6.3. Thème 1 : démarche d'autoévaluation – résultats quantitatifs

Pour ce thème, les données obtenues sont groupées en données de faits et en données d'opinions. C'est le thème le plus abordé dans les discours des interviewé(e)s (52,47%), comme le montrent les fréquences des interventions :

Thème	Sous-thèmes	Fréquences par sous-thèmes (nombre interventions)	Fréquences par thème
<b>T1 Démarche d'autoévaluation</b>	Faits	136 24,95%	286 52,47%
	Opinions	150 27,52%	

Tableau 20 : Les fréquences brutes en pourcentage des interventions sur la démarche d'autoévaluation

Les opinions dépassent largement celles portant sur des faits avec un écart de 2,57%. Dans ce qui suit, nous montrerons que ces fréquences varient selon les groupes de notre échantillon.

#### II.6.3.1. Universitaires et administratifs

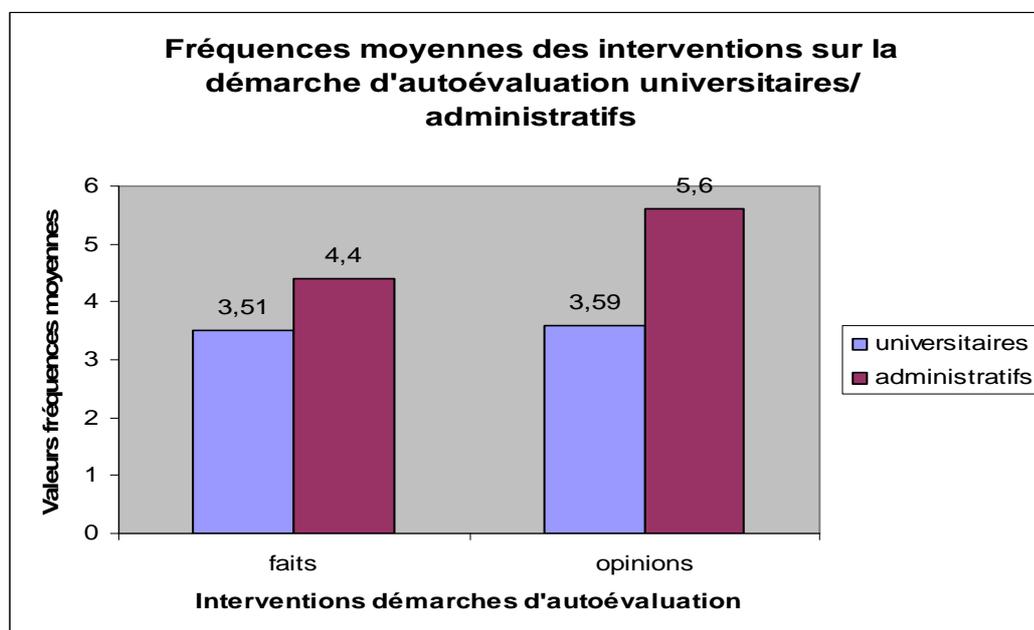


Figure 8: Fréquences moyennes des interventions sur la démarche d'autoévaluation universitaires – administratifs

Comme le montre le tableau ci-dessus, les administratifs sont « bavards » sur le déroulement de la démarche tant sur les faits que sur les opinions. Ils donnent plus facilement leurs opinions, tandis que les universitaires maintiennent un certain équilibre

entre le factuel et l'interprétation de ce qui s'est passé. Cette spécificité vient certainement du fait que les personnes ayant des charges administratives sont beaucoup plus confrontées à une démarche concrète que les universitaires qui guident le processus politiquement ou stratégiquement. Pour cette raison, leurs interventions sont nourries non seulement de la connaissance de la procédure, mais aussi de la façon dont ils ont vécu cette démarche. Par exemple, pour une réunion d'une heure de l'équipe présidentielle avec les responsables des composantes sur la présentation de la procédure à suivre dans l'autoévaluation, un administratif pouvait travailler en moyenne 10 heures : création des maquettes de présentation, envoi des documents informatifs aux participants, etc. (cf. A1 personnel administratif, secrétariat général). Ce temps alloué à la procédure d'autoévaluation fait donc que les administratifs deviennent des « experts » de la procédure, mais aussi des critiques pertinents, car ils savent de quoi ils parlent.

### II.6.3.2. Responsables d'universités et responsables d'autres institutions

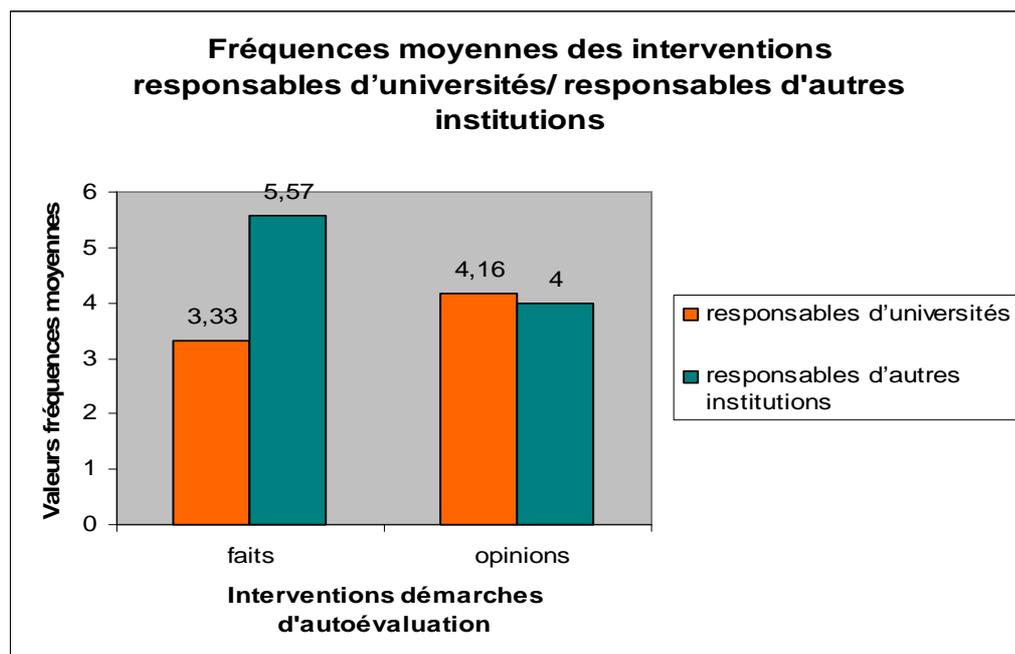


Figure 9: Fréquences moyennes des interventions : responsables d'université – responsables d'autres institutions

Il n'y a pas de différences quantitatives importantes entre les faits et les opinions des responsables d'universités. Les responsables des autres institutions expriment leurs opinions avec des fréquences moyennes proches de celles des responsables des universités. Mais, comme nous voyons dans le tableau ci-dessus, ils ont été beaucoup plus intéressés par la procédure.

### II.6.3.3. Résultats femmes et hommes

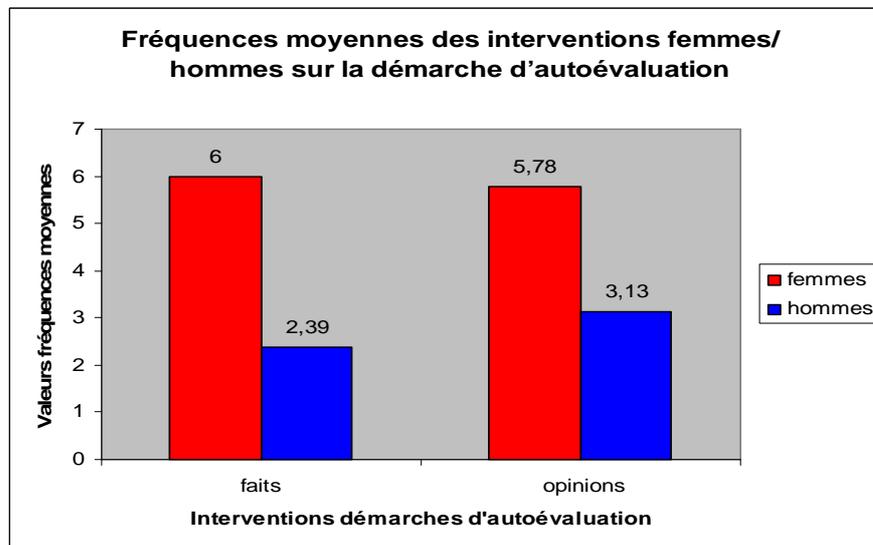


Figure 10: Fréquences moyennes des interventions femmes – hommes sur la démarche d'autoévaluation

Les femmes ont parlé plus que les hommes de la démarche d'autoévaluation. Pour les deux types de données, faits et opinions, les femmes ont presque le double d'interventions par rapport à celles des hommes. Toutefois, si on fait une comparaison, les hommes ont donné un peu plus leur opinion, tandis que les femmes ont parlé un peu plus de ce qui concerne les données « vérifiables ». Le taux de réponse est lié à la formation et aux missions des personnes de notre échantillon. Les femmes sont, dans le cadre de notre étude, majoritairement (8/14) des administratives, c'est-à-dire des personnes qui connaissent bien la procédure et ses étapes, et peuvent bien en parler. Tandis que 21 des hommes sur 23 sont des universitaires, donc plus centrés sur l'importance, l'utilisation, les enjeux de la procédure mise en place.

### II.6.4. Thème 1 : démarche d'autoévaluation – résultats qualitatifs

Dans la présentation de données quantitatives obtenues en fonction des sous-groupes de notre échantillon, nous avons fait une différence entre :

- *des faits* : des interventions factuelles, techniques sur le processus d'autoévaluation, vérifiables par d'autres sources. Ces sources incluent les rapports finaux d'évaluation de chaque établissement qui contiennent un

chapitre sur le déroulement de la procédure en interne, et les rapports d'autoévaluation qui présentent la méthodologie utilisée, le personnel impliqué et les données sur les périodes de déroulement ;

- *des opinions* : des interventions appréciatives, estimatives, évaluatives, qui présentent des jugements personnels sur le déroulement de la procédure en interne, sur l'acceptation ou le refus de cette autoévaluation, sur l'investissement de l'équipe présidentielle et du personnel dans la démarche.

#### *II.6.4.1. Les faits sur la démarche d'autoévaluation*

Les données dites « *objectives* », les faits vérifiables par la consultation d'autres sources, fournissent des informations sur le cadrage temporel de la démarche, sur les instruments utilisés et sur la méthode utilisée (étapes, personnel impliqué) par les établissements dans l'autoévaluation.

##### II.6.4.1.1. Cadrage temporel de la démarche et instruments utilisés

10 personnes ont parlé de la période de réalisation des autoévaluations, soit en précisant la période de temps alloué (2, 3 ou 5 mois- 8 personnes), soit en explicitant la période de l'année (ex : de novembre à début janvier- 5 personnes), soit les deux (« on a commencé à travailler en septembre, donc ça a pris deux mois, de septembre à octobre » - N1- secrétaire général). À l'exception d'un seul cas, les informations sur les dates déclarées dans les entretiens sont identiques à celles retrouvées dans les rapports finaux d'évaluation<sup>46</sup>.

La manière de recueillir des données pour mettre en œuvre l'autoévaluation (les instruments) sont dans la plupart des cas des moyens électroniques : « *on a envoyé le LDR à chaque personne susceptible de réponse, et on nous l'a renvoyé toujours par voie électronique* » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ; « *Nous avons ouvert un portail avec une boîte aux lettres où les gens pouvaient s'exprimer, faire une consultation très large* » (F1 VP évaluation, stratégie, prospective) ; « *Et les questionnaires ont été aussi mis en ligne sur l'intranet pour que ça soit le plus*

---

<sup>46</sup> Voir le début de cette partie sur les dates des autoévaluations dans les établissements de notre échantillon.

*largement possible, et que tout le monde puisse répondre, pour que tout le monde puisse s'exprimer et que ça soit transparent, on pouvait consulter en ligne les réponses » (H2 chef de cabinet).*

Dans un cas, la chargée de l'autoévaluation a choisi de mener 70 entretiens préparés par des « tableaux de recueil de données ; les tableaux ont été pré-remplis avant d'aller voir les personnes sur le terrain, avec toutes les informations que j'avais pu trouver avant pour pas leur redemander » (D2 chargée de mission). Ce choix de travailler sur les entretiens a permis « de connaître en détail la vie des composantes et pas d'une manière de communication en termes politiques, mais opérationnel sur la vie de l'établissement sur chaque critère » (D2 chargée de mission).

Pour un autre établissement, a été utilisée « une échelle de type Likert, variant de 0 à 5. 0 c'était qu'on a rien et 5 qu'on était inattaquable » (I2 VP évaluation).

#### II.6.4.1.2. Les méthodes utilisées

22 (sur 37) personnes nous ont fourni des informations techniques sur la mise en place de la procédure.

Femmes : 9/14	Administratifs : 7/10	responsables d'université : 5/7
Hommes : 13/23	Universitaires : 15/27	responsables d'autres institutions : 17/30

Chaque personne a fait des remarques spécifiques sur la mise en place effective de l'autoévaluation dans son établissement. Cela montre que chaque établissement a agi différemment et a mis en place d'une façon singulière la procédure. Toutefois, nous pouvons faire une typologie des établissements selon la méthodologie utilisée pour l'autoévaluation à la CNE. Ainsi, selon les témoignages des personnes interrogées, certains établissements ont développé une procédure spécifique afin de mener l'autoévaluation, et d'autres établissements ont essayé de répondre aux sollicitations du CNE avec le minimum d'efforts possible.

Comme les établissements fonctionnant avec une stratégie « d'évitement » ont été peu nombreux, nous commençons par l'analyse des témoignages de leurs représentants. Un

responsable de la partie formation initiale (B1) déclare avoir réalisé une mise en place de l'autoévaluation « assez originale, puisqu'on a mis sur le web le rapport d'autoévaluation que nous avons fait avec l'équipe dirigeante après plusieurs réunions et nous avons créé un forum de discussions ouvert à tous ceux qui voulaient s'inscrire pour le débat. Donc on présentait ce qui a été notre autoévaluation et on demandait “réagissez à cette autoévaluation : critiquez, complétez etc. ” Il y avait des critiques, mais pas des choses qui pouvaient changer le contenu du rapport d'autoévaluation que nous avons conçu ». Autrement dit, l'autoévaluation a été pilotée par le centre, avec les représentations des dirigeants sur l'établissement et, seulement après, a été demandé l'avis des responsables. Or, quand les dirigeants prennent une décision, présentent un texte, il y a peu de chance que les « subalternes » réagissent pour mieux faire. Etant des élus, les dirigeants sont supposés avoir les compétences requises pour diriger. De ce fait, les critiques sur leurs textes ne sont que des points mineurs qui ne peuvent pas changer le contenu de ce qui a été produit. En conclusion, la démarche même a fait que l'autoévaluation a été biaisée, mais notre interlocuteur se contente d'avoir réalisé une procédure « *assez originale* ».

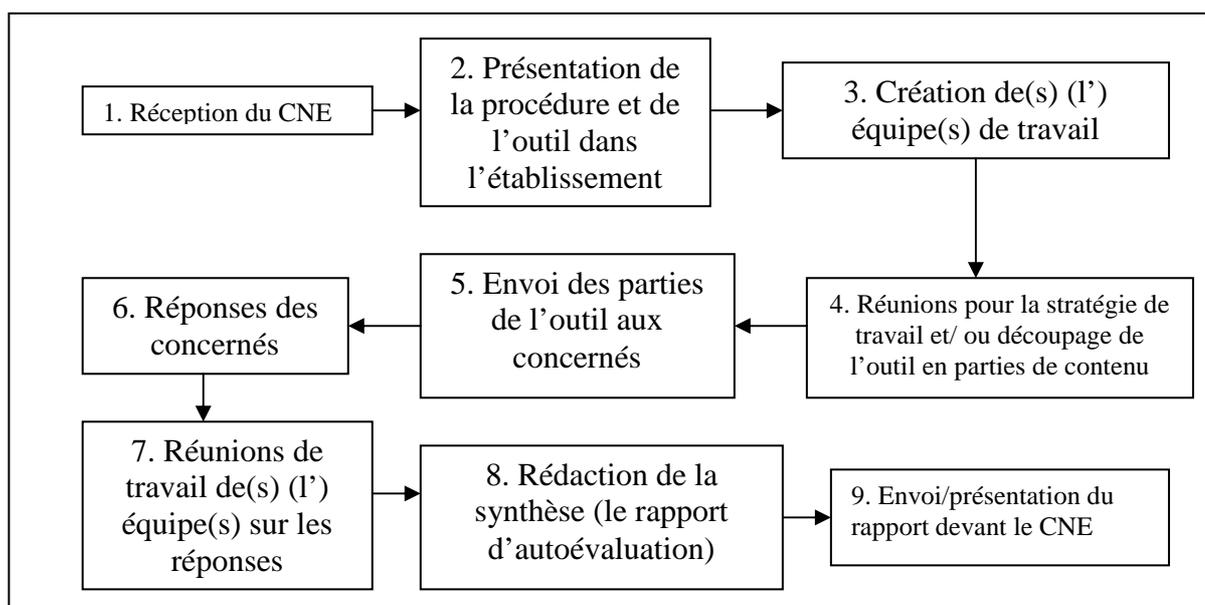
Dans un deuxième cas, l'équipe dirigeante a réagi de la même façon, mais la procédure a été connue : « le LDR a été transmis aux chefs de départements, d'UFR et on [l'équipe de direction] leur a expliqué que nous allions être évalués, la méthodologie et qu'on ne va pas leur redemander les données qu'ils ont déjà fournies pour le bilan » (L3, administratif, chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).

Selon le souhait du CNE, l'autoévaluation devait nourrir le bilan, puis le projet d'établissement. Mais, comme on le voit dans ce cas, les calendriers ont été mal coordonnés et l'établissement s'est vu dans la situation de faire l'inverse. Pour cela, « *l'équipe de direction de l'époque s'est dit qu'on ne va pas demander en plus aux composantes, aux services qui sont en train de plancher, de travailler sur la construction du projet, de consacrer encore du temps, à fournir des éléments qui seront probablement les mêmes comme pour le projet. Donc, on va s'appuyer sur le bilan qu'on a* » (L2 SG adjoint). Par la suite, tout ce qui a été fait a constitué en une sorte d'évitement de l'investissement dans la procédure, et la stratégie a été de répondre le plus vite possible, à minima. Mais, pour faire cela, il fallait s'organiser : « *on présentait comme compromis de créer un groupe de pilotage de cette autoévaluation constitué de*

*membres ELUS des trois conseils centraux de l'université (CA, CS, CEVU), appuyé par deux personnels administratifs pour exploiter au maximum les données du bilan qui était déjà remonté pour pouvoir alimenter le LDR* » (L3 administratif chargée de mission pour l'autoévaluation CNE). Non seulement l'organisation a pris du temps, mais la méthode même de « répondre au LDR et de le prendre page à page, de répondre à chaque question » a nécessité que « cette commission s'est réunie une bonne dizaine des fois » (L2 SG adjoint). Il n'est pas trop difficile de comprendre pourquoi cette autoévaluation n'a pas donné lieu à une mise en place d'une méthodologie ancrée dans la logique du CNE, mais a été considérée comme une tâche administrative qui n'intéressait pas, qui n'apportait pas grand-chose à l'établissement mais qu'il fallait faire.

Enfin, pour un troisième établissement, selon les témoignages de son secrétaire général (U2), l'autoévaluation n'a pas suscité non plus de méthodologies raffinées, étant vue seulement comme remplissage d'un texte : « *On a départagé le LDR entre 6-7 personnes, responsables de départements ou des services, qui ont rempli l'outil, le LDR, chacun dans sa direction. Il n'y avait pas de réunions ou de travail de groupe* » (U2 SG).

En dehors de ces cas, la majorité des interviewés (18 interviewés appartenant à 14 établissements), ont témoigné que dans leurs institutions, l'autoévaluation a été conduite selon une procédure élaborée en réponse à l'outil *Livre des références*, comme on voit dans le schéma qui suit :



**Figure 11: Méthodologie de mise en œuvre des autoévaluations du CNE**

L'exercice d'autoévaluation a été plutôt perçu comme une réponse à une sollicitation externe, et donc une réponse à l'instrument présenté. D'où l'utilisation dans tous les entretiens avec ces personnes de l'expression « *on a rédigé la réponse au Livre des références* » ou les composantes ont fait remonter leurs « *réponses au livret* ».

Concernant la *présentation de la procédure et de l'outil du CNE* dans les établissements, seulement 6 interviewés (les interviewés A1, D2, E1, H2, J2, U1) précisent que dans leurs établissements, cette présentation a eu lieu pour mieux faire comprendre les enjeux et le sérieux de la mission à accomplir.

*Les groupes de travail* ont été établis en fonction des choix des équipes dirigeantes des établissements : dans certains établissements, l'autoévaluation a été conduite et réalisée par une seule personne, tandis que dans d'autres, la procédure a compris trois responsables selon le nombre de parties du *Livre des références*, tandis que dans d'autres, il y a eu plus d'une dizaine de personnes. 6 établissements (D, I, J, L, Q, R) ont mis en œuvre une autoévaluation accomplie par *une seule personne* :

« *On a recruté une chargée de mission pour faire face à l'autoévaluation* » (D1 chef d'établissement) ;

« *J'ai décidé d'embaucher quelqu'un de compétent de l'équipe pour qu'on puisse faire mieux.* » (I1 Président) ;

« Il y a eu un responsable, le VP CS, qui a pris cette charge et a tout organisé, celui qui a piloté les choses et qui a été le responsable de l'autoévaluation. » (J1 président) ;

« Je me suis beaucoup occupé de la Cour des Comptes et la mise en place du contrat après avoir négocié, puisque c'est ça les responsabilités d'un président. Et pour le CNE je n'ai pas participé vraiment, c'est le VP CA qui a pris l'affaire et s'est occupé, même si j'étais toujours là quand il y avait besoin. » (L1 président) ;

« L'autoévaluation, c'est un de nos anciens directeurs des études qui a rempli l'autoévaluation ; c'est moi qui l'ai désigné. » (Q1 président) ;

« C'est moi qui ai travaillé, qui fait l'autoévaluation, puisqu'à l'époque j'étais chargée de mission du développement. Moi je m'occupais de l'autoévaluation et le VP de la contractualisation de l'évaluation du contrat. Normalement il y avait la même équipe pour les deux démarches : VP de la contractualisation, SG, SG adjoint, et chargée de mission du développement. Cette équipe devait travailler d'une part sur le contrat et d'autre part sur l'autoévaluation à la CNE. Comme toutes les deux tombaient en même temps et comme nous sommes des enseignants et nous devons assumer les charges des cours, donc notre emploi du temps était bien bouclé, et on n'arrivait pas à faire des réunions pour ces deux évaluations, le VP a coordonné le contrat et moi j'ai coordonné l'autoévaluation. Alors on disait qu'on a une équipe, mais on a travaillé chacun dans son coin. Et ça parce qu'on n'avait pas le temps vu les délais. » (R1 chargée de mission du développement).

Selon leurs déclarations, les chefs d'établissement ont pris la décision de confier la mission d'autoévaluation à une seule personne pour plusieurs raisons :

- *la confiance* dans les compétences de la personne embauchée pour mener à bien l'autoévaluation. L'équipe dirigeante a décidé de faire correctement l'autoévaluation, et a confié cette mission à une personne compétente qui, d'une part connaît l'établissement, et d'autre part, a les moyens techniques et intellectuels requis.
- *la nécessité de « faire face »* à la demande d'autoévaluation du CNE qui venait sans que personne ne le demande et sans en avoir effectivement besoin à ce moment-là.

- *l'allégement des tâches du personnel de l'établissement* : l'établissement était déjà engagé dans d'autres évaluations ou d'autres missions : pour l'autoévaluation, il a été décidé d'impliquer au minimum le personnel.

Pour les 7 autres personnes appartenant à 5 établissements différents, les travaux ont été réalisés par des équipes constituées :

- selon la nécessité de répondre aux parties du *Livre des références* :
  - « *Nous avons choisi de faire trois groupes : un qui correspond à la recherche, un à l'enseignement et un troisième groupe sur les questions de gestion de l'université.* » (H1 Président) ;
  - « *Il y avait trois secteurs : un secteur qui était l'administration de l'université au sens général du terme, comprenant aussi les aspects financiers que coordonne le secrétaire général ; une dimension recherche que coordonne le VP recherche qui était le président CS, et une dimension qui était tout le reste : formation, étudiants etc. qui relevait de moi comme coordonnateur.* » (A2 VP CEVU) ;
- selon des choix aléatoires :
  - « *Un groupe de travail autour du président de l'Université, un responsable enseignant chargé de suivre cette question et puis un responsable administratif* » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;
  - « *Le comité de direction de l'établissement, composé du directeur, et de deux directeurs adjoints : le directeur de la formation et le secrétaire général. On s'est chargé de faire l'autoévaluation.* » (E1 chef d'établissement) ;
- selon les besoins internes à l'établissement :
  - « *Nous avons eu recours à la constitution de 7 groupes de travail, des groupes thématiques, et un comité de pilotage (le Comité de direction + autres personnes). Ces groupes étaient : 1. Offre de formation, 2. La recherche divisée en 3 sous-groupes : Projets de recherche, Formation à la recherche (les Écoles doctorales), Valorisation de la recherche, 3. Vie de l'établissement, 4. Ouverture à l'international, 5. Le patrimoine, 6. La documentation, 7. La gestion* » (M1 VP CEVU) ;
  - « *Nous n'avons pas pris le LDR page par page, mais ce qui était utile pour l'établissement du LDR. Nous avons conçu le document et à la fin de chaque*

*thème nous avons noté les références et les critères auxquelles ils répondaient. »*  
(M1 VP CEVU).

Les tâches des groupes de travail ont été présentées dans le schéma ci-dessus. Dans ce qui suit, nous les aborderons en présentant d'une part les témoignages des interviewés sur les tâches exposées et, d'autre part, les obstacles identifiés par les interviewés et les particularités qu'ils dévoilent concernant ces tâches.

- Les réunions des groupes de travail au sujet de la stratégie à adopter pour réaliser l'autoévaluation. Ces rencontres ont varié selon l'investissement dans la procédure : « ils se sont réunis pour voir comment orienter les travaux » (A1 personnel administratif, secrétariat général) et le désir d'implication de l'établissement ; « Nous avons envoyé une lettre de motivation aux responsables d'UFR » (J2 VP CS) ; jusqu'au manque de coordination : « Il [le chargé de l'autoévaluation] a travaillé comme il a pu » (Q1 président).
- Le découpage de l'outil en parties :
  - « On a pris le livret, on l'a décomposé » (E1 chef d'établissement) ;
  - « On couvre tout le LDR en le découpant en morceaux selon sa structure : offre de formation, recherche, autonomie de la gestion, les partenaires et les finances » (F1 VP évaluation, stratégie, prospective) ;
  - « On a pris ce LDR et on l'a découpé par secteurs : le secteur de la vie étudiante, le secteur de la recherche, le secteur de la pédagogie, le secteur de l'administration, côté ressources humaines, côté finances, côté pilotage » (N1- secrétaire générale).

Selon les entretiens, ces travaux ont nécessité des séances de réflexion sur le contenu des critères du *Livre des références*, la « traduction » de ces critères, et sur leur présentation simplifiée :

« Dans chaque groupe il y avait une analyse : qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on ne garde pas du LDR et on a reformulé des questions » (H2 chef de cabinet) ;  
« Le premier travail était de retaper toutes les questions du sommaire » (Q2 chargé de l'autoévaluation CNE).

- L'envoi des parties de l'outil *Livre des références* a été fait :
  - Soit, dans la plupart des cas, aux responsables concernés afin de faire ressortir l'information désirée dans les délais les plus courts et de faire participer les personnes sur les domaines où elles avaient des responsabilités et qu'elles connaissaient :
    - « On a donné à répondre à chacun la partie dont il était responsable. » (E1 chef d'établissement) ;
    - « Je n'ai pas envoyé les chapitre entiers, j'ai fait des découpages pour pas surcharger les gens ; j'ai préféré qu'ils répondent à ce qui les concernaient, plutôt que d'envoyer des choses ennuyantes et qui pouvaient les faire décider de laisser tomber. » (R1 chargée de mission du développement) ;
    - « Le directeur va répondre à la partie politique du document, le SG va répondre aux questions administratives-financières et autres, le directeur des études va répondre sur la formation, le directeur industriel sur les rapports avec l'entreprise, le directeur des relations internationales sur la vie à l'international, les étudiants sur leur domaine, et vous voyez qu'on est à 7-8 personnes par école. » (D2 chargée de mission) ;
    - « Ce qui était offre de formation je l'ai envoyé au VP CEVU, mais aussi aux directeurs d'UFR ; ce qui était la recherche au VP CS, aux directeurs de laboratoires et aux directeurs d'écoles doctorales ; la troisième partie sur la gouvernance je l'ai envoyée au Président, aux chefs de services, au SG » (R1 chargée de mission du développement).
  - Soit à tout l'établissement, avec l'intention d'obtenir l'information pour alimenter l'autoévaluation de la part de tous les responsables en considérant leur implication et leur connaissance de l'établissement :
    - « Le LDR a été diffusé à toutes les composantes, à tous les dirigeants de composantes des UFR/ IUT pour répondre à toutes les questions du LDR » (G1 1<sup>er</sup> VP CA).
- Les *réunions de travail des équipes sur les réponses* : les groupes de travail ont examiné le contenu des réponses, ont vu s'il y avait des questions complémentaires

auxquelles il fallait répondre et ont réfléchi à la rédaction du rapport d'autoévaluation.

- *La rédaction de la synthèse, le rapport d'autoévaluation.*

Dans cette phase, les équipes de travail ont rencontré *des difficultés* :

- soit l'information nécessaire pour rédiger le rapport n'est pas remontée, donc il y avait des réponses disparates : « *il y avait des questions auxquelles ils n'ont pas tous répondu, puisque cela n'intéressait pas leur composante* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA) ;
- soit les réponses reçues nécessitaient un croisement afin de donner une image cohérente de l'établissement : « *on a relu chaque réponse en faisant, aussi, une coordination parce qu'il y avait des questions qui étaient à cheval sur la vie étudiante et la pédagogie, sur le pilotage et les finances. Donc, il fallait assurer une coordination générale et il fallait que la rédaction soit homogène. Si on voulait donner une image de l'établissement qui soit claire et cohérente, on devait faire un patchwork des réponses des uns et des autres, parce que les gens répondent à leur manière, parce qu'il y avait des gens qui n'avaient pas forcément la distance nécessaire. Il y avait une homogénéisation à faire de l'ensemble du rapport* » (N1- secrétaire générale).

Selon les témoignages obtenus, il y avait plusieurs *manières de rédiger le rapport d'autoévaluation* :

- chaque responsable devait faire un assemblage des contributions et après, une synthèse était faite par le chargé de l'autoévaluation, avec la participation de la Présidence :
  - « *Toute l'information qui remontait était synthétisée par chaque responsable.* » (E1 chef d'établissement) ;
  - « *Les trois groupes ont travaillé sur l'autoévaluation et il y avait une synthèse réalisée par chaque groupe* » (H1 Président) ;
  - « *À partir de ces réponses, il y avait des synthèses au sein de chaque groupe* » (H2 chef de cabinet) ;
  - « *On a fait un petit chapeau pour chaque réponse, donc quelle était la position de l'université, et après, des extraits des réponses de la part des composantes.* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA) ;
  - « *L'introduction appartenait bien sûr au président* » (A2 VP CEVU).

- le chargé de l’autoévaluation rédigeait toute la synthèse avec ou sans soutien :
  - « *On a embauché quelqu’un, un chargé de mission, pour faire la synthèse du document, le résumer en fiches et peut-être le rapprocher des 63 références du LDR* » (I2 VP évaluation) ;
  - « *J’ai fait l’assemblage [des réponses]* » (Q2 chargé de l’autoévaluation CNE) ;
  - « *Je me suis retrouvée seule à rédiger la synthèse* » (R1 chargée de mission du développement) ;
  - « *Toutes les parties des composantes, je les ai assemblées dans une synthèse à l’aide d’une équipe d’administratifs* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA).
  
- sans aucune synthèse ou regard de la Présidence :
  - « *Les avis ont été compilés sans qu’il y ait un chef d’orchestre qui s’occupe de mettre un peu d’ordre dans la démarche ; on a mis ensemble dans une absence générale de synthèse ou d’organisation* » (C2 VP- CA) ;
  - « *On n’a pas nommé une personne pour faire la synthèse de toutes ces contributions. C’est le SG qui a tout rassemblé* » (E2 directeur adjoint) ;
  - « *Les réponses que nous avons eues de la part de nos universitaires au LDR, nous les avons regroupées chez une secrétaire. On ne les a pas regardées, on n’avait pas le temps. Et on a repassé ça au CNE* » (K3 chef de cabinet).

La structure du rapport d’autoévaluation a été, sauf pour un seul établissement, calée sur le plan du *Livre des références* :

- « *Nous avons construit le rapport d’autoévaluation en respectant le plan du LDR. Donc ces informations ont servi à remplir l’autoévaluation. Ça veut dire qu’on a gardé le document d’origine et on a inséré ce que les groupes de travail ont produit.* » (F1 VP évaluation, stratégie, prospective) ;
- « *La réponse se présentait selon la structure du LDR* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA) ;
- « *Le rapport d’autoévaluation pour le CNE a été rédigé critères par critères ; j’ai repris tous mes tableaux et j’ai rédigé par critère avec des arguments, des citations* » (D2 chargée de mission pour le dossier d’autoévaluation) ;
- « *J’ai répondu au questionnaire.* » (Q2 chargé de l’autoévaluation CNE).

Parmi les personnes interrogées, 5 ont fait aussi des remarques plus détaillées, preuve de leur implication directe dans le processus d'autoévaluation et dans la rédaction du rapport, sur :

– le contenu du rapport :

« *Il y a eu toute une série d'annexes, parce qu'avec le LDR il faut produire tout un tas de documents explicatifs* » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;

« *On a mis les contributions des composantes en totalité dans les annexes, mais dans le texte pour le CNE, nous ne les avons prises qu'en partie, puisqu'on considère que notre université n'est pas la somme de ses composantes* » (F1 VP évaluation, stratégie, prospective).

– la taille du document :

« *180 pages, plus les annexes* » (D2 chargée de mission pour le dossier d'autoévaluation) ;

« *Le rapport est de 158 pages* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA) ;

« *Le premier rapport qu'on a fait a eu plusieurs centaines de pages, puisqu'on n'a pas eu aucune indication* » (I1 Président).

– le temps de rédaction :

« *Cela nous a pris 6 mois de travail* » (D2 chargée de mission pour le dossier d'autoévaluation) ;

« *On l'a fait pendant 3-4-5 mois* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA).

#### *II.6.4.2. Les opinions sur la démarche d'autoévaluation*

Les opinions ou les données dites « *subjectives* » incluent les appréciations des interrogés sur :

- l'acceptation ou le refus de cette autoévaluation,
- le déroulement de la procédure en interne,
- l'investissement de l'équipe présidentielle et du personnel dans la démarche.

#### II.6.4.2.1. L'acceptation ou le refus de cette autoévaluation

Malgré la liberté des établissements pour demander l'évaluation du CNE, aucun des 17 établissements de notre échantillon n'a fait cette démarche. De même, tout établissement avait la possibilité de refuser le moment de la venue de l'équipe du CNE et ce qu'elle proposait. Pourtant, aucun établissement ne l'a fait.

Selon les entretiens, l'acceptation de la procédure a été difficile pour diverses raisons :

- la perception de la non-utilité de ces évaluations :  
« *Au départ, l'idée était mal perçue, on disait que ça ne sert à rien* » (J3 chef de cabinet).
- la surcharge de travail dans l'établissement, à cause d'autres évaluations qui se sont déroulées en même temps ou peu avant l'évaluation du CNE :  
« *Le démarrage a été pénible. Les gens disaient qu'on ne va pas recommencer : on vient de faire le quadriennal, il y a la Cour des Comptes, il y a ci, et là. Pourquoi on ne peut pas s'occuper faire nos enseignements. Quand est-ce qu'on va faire de la recherche ou enseigner ? Le samedi dans l'après-midi ? Pour ces raisons je leur ai dit que n'est pas le moment, vous êtes là comme le cheveu sur la soupe. Il y avait un manque de coordination : les gens de l'État avec ceux de la Cour des Comptes ou ceux du CNE. Ils ne se connaissent pas, ne communiquent pas* » (L1 président) ;  
« *Les gens ont pris ça comme une période de travail supplémentaire* » (N1 SG).
- l'obligation de faire ces évaluations soit parce qu'elle est inscrite dans la loi, soit par pression de la part de la communauté universitaire :  
« *On s'est dit qu'il faut qu'on fasse comme tout le monde* » (U1 Président) ;  
« *On fait une autoévaluation puisque le CNE vient nous visiter* » (L2 SG adjoint).

Toutefois, il y a eu aussi des raisons pour lesquelles la procédure a été bien reçue et l'acceptation a été totale. Ces raisons sont :

- l'intérêt suscité par la procédure elle-même :  
« *C'était très intéressant ; ça n'a pas été perçu comme une inspection dans le vrai sens du terme ; ça n'a pas été perçu comme une inquisition, il n'y avait pas ce côté-là. C'était une façon de faire le point, de voir...* » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;

*« Cet exercice a été reçu assez positivement, c'était un exercice assez intéressant dans la mesure où il se déroulait pour la première fois » (H2 chef de cabinet).*

- le souhait de l'établissement de faire de la procédure un outil de pilotage et d'aide à l'interne :

*« Le CNE est venu et on réfléchissait sur nous-mêmes, sur notre organisation, sur les problèmes qu'on pouvait rencontrer » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;*

*« On s'est dit qu'était une chance énorme, cette autoévaluation du CNE, puisqu'on voulait faire une autoévaluation pour nous, pour restructurer à l'interne... on voulait faire de cette évaluation une aide au pilotage » (D2 chargée de mission).*

À part ces raisons, les responsables des établissements d'enseignement supérieur ont des positions variables du point de vue de l'intérêt qu'ils trouvent dans ce type de démarche :

*« Je pense que les administratifs sont plus sensibles [aux évaluations]... bien sur le staff de l'université aussi puisqu'on est curieux et intéressé de ce qui se dit ; après, ceux qui sont responsables des départements, des services, et en dernier lieu les enseignants-chercheurs. Et plus loin ce sont les étudiants » (L1 président).*

#### II.6.4.2.2. Le déroulement de la procédure en interne

Sur le déroulement de la procédure, 16 personnes ont émis des appréciations positives, et 20 des témoignages plutôt centrés sur les difficultés, voire les points faibles. Chaque personne a émis des remarques appréciatives spécifiques sur la mise en place de l'autoévaluation. Elles sont regroupées selon une orientation plutôt positive ou plutôt négative. Ainsi, les *points positifs* visent :

- des témoignages *appréciatifs généraux* : 13 personnes ont parlé du déroulement à l'interne :
  - une démarche intéressante, pas difficile, sans problème à réaliser :

*« Les choses se sont bien passées parce que chacun y a trouvé un intérêt donc, ça n'a pas posé de très grandes difficultés ; le processus s'était développé sans difficulté ; tout est dur à mettre en place, mais les choses se sont faites un peu*

*naturellement ; du point de vue du contenu et du fond, il n'y a pas eu de vrais problèmes » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;*

*« Ça été un travail extrêmement intéressant » (A2 VP CEVU) ;*

*« J'ai trouvé que la démarche est très intéressante » (K3 chef de cabinet) ; « ça a été très bien » (N1- secrétaire générale) ;*

*« Ce n'était pas très difficile pour moi, j'avais déjà dans l'idée qu'il fallait passer par un diagnostic » (N1- secrétaire générale) ;*

*« Et la démarche a été facilitée parce que, quand on fait le contrat, on fait d'abord un bilan de contrat. Donc on avait un certain nombre d'informations très récentes, on connaissait beaucoup des choses, on avait des statistiques qui étaient disponibles » (L1 président).*

– une démarche habituelle, avec l'expérience évaluative antérieure :

*« Puisqu'on était habitué aux évaluations, cette partie d'autoévaluation ne nous a pas posé de difficultés particulières. » (B1- responsable de la partie formation initiale) ;*

*« On a déjà une culture qualité, puisque la qualité est enseignée à nos étudiants. Par exemple, quand on forme les étudiants en agronomie, on les forme à la qualité du produit. Comme on est dans un domaine industriel, tous nos étudiants sont formés à la qualité. Donc, ce n'est pas un processus inconnu » (D2 chargée de mission) ;*

*« C'était une démarche nouvelle, mais j'étais déjà habitué à cette démarche puisque j'ai déjà travaillé sur ces choses pour un document interne à l'établissement. Et donc, j'ai travaillé avec un outil d'aide à la direction qui n'a pas été transmis, tandis qu'ici, il y avait la nécessité de rendre compte à l'externe » (F 3 responsable Direction Ressources Humaines) ;*

*« On n'a été ni surpris ni interrogatifs sur la méthode, puisque notre université a demandé une évaluation avec la même méthodologie 3 ou 4 ans auparavant à la CRE » (L3 chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).*

– une démarche nouvelle, qui demandait de l'attention et un effort soutenu :

*« Il n'y avait pas du tout de culture d'autoévaluation dans l'établissement. C'était la première fois qu'on a fait ce type de démarche » (H1 Président) ;*

*« Vu qu'on parlait de rien, nous avons été surpris du résultat de la bonne autoévaluation qu'on a fait » (H2 chef de cabinet).*

- des témoignages positifs sur le rapport d'autoévaluation :
  - « *Je crois que nous avons fait un rapport avec beaucoup de sérieux ; c'était extrêmement intéressant et c'est une source d'information* » (A2 VP CEVU) ;
  - « *Il était un document du vécu de l'établissement. Parfois il n'y avait pas grande chose, parfois il y avait plusieurs pages en fonction de ce qu'il y avait à dire, dans ce qu'on a recueilli ; le rapport n'est pas un acte de communication, ni pour le CNE, ni à l'interne, c'est une synthèse des réalités de l'établissement et c'est un exercice inhabituel tel qu'on l'a fait* » (D2 chargée de mission pour le dossier d'autoévaluation) ;
  - « *Le rapport constitue une photographie de ce que nous étions à cette date-là* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA).
  
- Les points de difficultés évoqués concernent :
  - des témoignages généraux qui soulignent les difficultés des responsables universitaires à mettre en œuvre une activité autoévaluative à cause :
    - de la lourdeur perçue et vécue de la démarche proposée par le CNE :
      - « *C'était très lourd à gérer ; le plus lourd a été de gérer les papiers qui découlaient de cette enquête et puis de récupérer les annexes, parce qu'il a fallu récupérer toute une série d'annexes, il a fallu les présenter et ça a demandé beaucoup de travail matériel* » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;
      - « *C'était un exercice tellement difficile, c'était le point faible l'autoévaluation* » (K1 président) ;
      - « *Ce qu'on a eu avec le CNE, en fait, a été une expérimentation du LDR* » (G 2 SG).
    - de raisons liées aux spécificités de l'établissement : son histoire, sa position concernant l'évaluation, le contexte de l'arrivée du CNE :
      - « *D'une façon générale, pour l'autoévaluation, l'université s'est comportée comme elle le fait d'habitude, c'est-à-dire d'une façon un peu brouillonne et non pilotée. Donc c'est une faiblesse du système qui est liée à l'histoire, qui est liée à la réticence à l'autoévaluation de l'enseignement d'une manière générale et d'une réticence des enseignants-chercheurs en particulier, qui est due à des charges de travail qui ne sont jamais considérées de façon véritablement sérieuse par la tutelle, le Ministère. L'université a fait une autoévaluation* »

*politico-littéraire. Ce qui n'est pas totalement inintéressant, mais qui est sujet de subjectivité. Elle n'est pas quantifiée ou très peu. Et ça c'est dû au problème culturel, je l'ai dit, et c'est du au fait que l'esprit de la LOLF n'a pas encore pris toutes les universités. Sur l'autoévaluation qui n'est extrêmement pas satisfaisante et je ne suis pas tout à fait fier de ce qui a été produit, mais c'est vrai qu'il était difficile de faire mieux pour les raisons exposées. Et en plus un manque de volonté d'évaluer, puisque je pense que ça n'arrange pas beaucoup de monde à s'auto évaluer. C'est une autoévaluation qui est mal faite parce qu'on n'a ni les moyens, ni la culture, ni l'envie » (C2 VP- CA) ;*

*« Pour bien faire l'autoévaluation du contrat, il fallait motiver tout l'équipe, tous les responsables, les étudiants. Et venir après un an et demi leur demander la même chose pour une démarche du même type a été un peu difficile » (J2 VP CS) ;*

*« Comme il y avait beaucoup de temps qu'on n'avait pas été évalués, il a fallu reconstituer du mémoire, et là, c'était un peu plus compliqué » (L1 président) ;*

*« On l'a fait, mais en minimale. On avait déjà eu une évaluation une année avant et on a eu tendance à reprendre ce qu'on avait fait. On a donc fait du copier-coller de ce qu'on avait eu. Il s'agit d'une évaluation qu'on avait demandée à l'EUA. On n'a pas fait un travail profond sur l'autoévaluation. C'était sans réflexion profonde sur l'établissement. Il n'y avait pas de réunions ou de travail de groupe » (U2 SG).*

- *des appréciations négatives sur le rapport d'autoévaluation. Celles-ci traduisent le mécontentement des auteurs sur leurs travaux ou l'implication réduite pour le rendre satisfaisant :*

*« Ce qui a résulté a été, non pas une synthèse, mais une addition de réponses de la part des composantes » (G 2 SG) ;*

*« Il y avait des pages entières où nous avons répondu ligne à ligne, sans un bilan ou une réflexion d'ensemble. Au final c'était un peu scolaire... C'est la méthode qui a été utilisée puisqu'on était dans un moment de surcharge de travail. On a voulu alléger le nombre des personnes. Je ne pense pas que ce soit la meilleure méthode... Et même quand on avait des retours à l'interne qui n'étaient pas satisfaisants » (L2 SG adjoint) ;*

« On a essayé de masquer la réalité si les choses étaient trop gênantes » (G 2 SG).

Les témoignages développent aussi un nombre important de difficultés dans la rédaction du document à cause de :

- la taille de l'établissement qui peut constituer une des raisons du (mauvais) déroulement de l'autoévaluation :

« Ça demande un grand travail matériel : c'est un grand établissement et la centralisation de toutes les contributions et leur harmonisation est difficile » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;

- l'organisation interne de l'établissement :

« Ce qui a été un peu dévastateur, c'est l'aspect fonctionnement, administration. Parce que ça a été difficile à cadrer au sein de l'établissement » (K1 président).

- la nécessité de proposer une image cohérente de l'établissement :

« On s'était forcé au maximum dans le rendu rédigé de faire apparaître la dimension transversale, de ne pas faire apparaître ce qui ne se passe que dans une certaine faculté, etc. » (L3 chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).

- l'exigence d'offrir à l'externe (au CNE) la même image de l'établissement que celle fournie aux autres instances d'évaluation :

« Le travail de réponse au LDR, ça a été souvent "comment rester cohérent par rapport à ce qu'on dit à la Cour de comptes", parce que le contenu était le même, mais en même temps de le rédiger de manière à ce que ça corresponde à l'angle de vue de l'organisme qui pose la question. Ça demande un travail rédactionnel assez lourd » (N1- secrétaire générale).

- un outil d'autoévaluation trop large et trop détaillé :

« Le fait d'avoir beaucoup de critères, le fait de répondre aux références, qu'il faut les alimenter, a fait qu'on n'a pas pu remettre tout dans une perspective politique. On a mis un certain nombre d'informations factuelles, mais qui n'étaient pas toujours suffisamment remises en perspective par rapport à la référence elle-même. Par exemple, il y avait des critères du genre s'il y a une structure pour la vie étudiante. On a été tenté de répondre "oui" ou "non". Et, à un moment, ça peut être trop scolaire, insuffisamment argumenté. Des fois, on n'a pas sorti de critères. C'était beaucoup trop fastidieux : il y avait beaucoup

- de références, beaucoup de critères. » (L3 administratif, chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).*
- la faible ou l'incomplète connaissance de l'établissement par les membres qui ont participé aux autoévaluations :
    - « *La connaissance de l'établissement par les membres élus des conseils n'était pas toujours aussi large que le demandait le sujet. Chacun connaissait son champ, son environnement immédiat, mais là, il s'agissait d'une évaluation d'établissement, donc il fallait une perception qui couvre l'ensemble d'établissement et pas qu'on nous donne une vue de ce qui se fait dans une faculté* » (L3 chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).
  - le manque de la préparation des universitaires à ce type d'autoévaluation :
    - « *Lui [le chargé de l'autoévaluation], il n'a pas été formé. Lui, il ne s'est même pas auto-formé, il a dit "ça"...* » (Q1 président) ;
    - « *On n'a pas de culture dans la démarche, dans l'organisation, dans la rédaction ; on n'est pas habitué à faire ça* » (Q2 chargé de l'autoévaluation CNE) ;
  - l'incompréhension de ce que le CNE attendait comme document à fournir :
    - « *On a mobilisé surtout l'administratif et on a produit un travail énorme. On a fait des réunions et on a fourni un travail très important. On avait un peu du mal sur ce qu'il voulait de nous. Le VP est arrivé à mon secours puisque je ne savais pas comment piloter la suite de cette opération : il fallait faire autrement, et non fournir la quantité de données comme nous avons fait* » (I1 Président) ;
    - « *On a eu l'impression qu'on a beaucoup fait à l'interne, et finalement ce n'était pas ce qu'ils voulaient* » (I2 VP évaluation).
- des témoignages sur le problème du temps, de l'énergie investie et du manque de rémunération. Les interviewé(e)s évoquent le manque de temps pour une mission assez lourde à gérer et à réaliser, et le fait que, malgré les efforts faits, les indemnités ne sont pas faites comme pour des missions. Autrement dit, des tâches supplémentaires, lourdes et obligatoires, mais sans rémunération spéciale.
    - « *Ça a pris du temps, de l'énergie. Moi, j'ai consacré pratiquement tout mon temps, pendant cette période, à ce dossier* » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;

« *Tout le monde a dit que le temps a manqué* » (H2 chef de cabinet) ;  
« *Un fonctionnement pas très simple. On se voyait tous les 15 jours pendant la période d'autoévaluation avec ces personnes, qui étaient d'ailleurs très-très occupées ; donc cela nécessite un gros travail. Il y avait beaucoup de réunions, ce qui posait des contraintes aux agendas des enseignants* » (L3 chargée de mission pour l'autoévaluation CNE) ;  
« *C'est du travail pour l'établissement et tout le monde sait que ce n'est pas indemnisé comme une mission à part, ou comme charge autre que ce qu'on fait d'habitude* » (H2 chef de cabinet).

#### II.6.4.2.3. L'investissement de l'équipe présidentielle et du personnel dans la démarche

L'acceptation ou le refus de la procédure d'autoévaluation proposée par le CNE a constitué un facteur essentiel dans l'investissement des équipes présidentielles et du personnel en général dans la démarche. Toutefois, dans certains cas, même s'il y avait au début des réticences, au fur et à mesure, l'autoévaluation a pris une bonne tournure et le résultat a été reconnu. À l'inverse, en dépit des équipes qui avaient bien accepté l'idée d'autoévaluation et adhéré aux principes exposés par le CNE, le travail concret a rencontré de fortes difficultés, et certains ont eu des rapports mal menés.

Les réactions des équipes Présidentielles face aux autoévaluations proposées par le CNE traduisent l'engagement des établissements dans la démarche. Selon l'étude de F. HENARD (2007, p. 78) sur l'implication des équipes présidentielles dans la réalisation de l'autoévaluation, il y a eu trois types d'approches possibles (factuelle, militante, formaliste) et nous en avons ajouté une quatrième : participative. Ces approches sont interprétées aussi selon différents types d'*attitudes psychosociales* : conformisme, innovation, ritualisme, retrait (ou évasion), rébellion. MAISONNEUVE (2000[1973], p. 184) les définit comme « *des positions adoptées par le sujet face aux structures, attentes ou pressions de son environnement* ».

Dans notre cas, ces approches ont été diversement vécues par les membres d'un même établissement selon le statut de l'interviewé au moment de l'évaluation, selon sa préparation à la démarche et aussi selon sa position sur l'importance de l'évaluation

pour l'établissement. De ce fait, il est difficile de classer un établissement selon un type d'approche. Aussi, nous avons catégorisé les entretiens en fonction des approches identifiées par F. HENARD, en prenant en compte, comme nous l'avons fait d'ailleurs jusqu'ici, les témoignages des individus :

- *l'approche factuelle* : le président ne s'implique pas dans l'autoévaluation et préfère que les différents points de vue s'expriment sans censure. Il n'y a pas vraiment de dialogue à l'interne sur les réalités de l'établissement.

*« Nous avons demandé aux composantes de répondre, de faire des critiques, des remarques... et nous avons joué la transparence en introduisant ces réponses intégralement dans le document qu'on a fait monter au CNE. On y ajoutait aussi des choses : les services centraux ont été aussi destinataires du LDR et ils ont fait des propositions de réponse. Alors, on a fait un petit chapeau pour chaque réponse, donc quelle était la position de l' « université », et après, des extraits des réponses de la part des composantes. Il y avait des questions auxquelles tous n'ont pas répondu, puisque elles n'intéressaient pas la composante respective » (G1 1<sup>er</sup> VP CA).*

- *l'approche militante* : l'autoévaluation est vue comme une argumentation des choix politiques et de la vision de l'équipe présidentielle, mais aussi comme une opportunité d'amélioration de la stratégie de l'établissement. Le résultat sera un rapport qui peut être utile à l'interne, mais qui reflète l'avis du président.

*« On a répondu plus ou moins au LDR puisqu'on avait déjà les réponses de l'équipe de direction » (E2 directeur adjoint) ;*

*« La présidence avait déjà une volonté de faire l'évaluation, mais il y a eu des réticences fortes de la part des professeurs » (J3 chef de cabinet responsable de la communication) ;*

*« C'est vrai que l'équipe de direction était très partie prenante de l'évaluation du CNE et donc très présente, les choses ont été réfléchies, préparées. J'avais l'impression que c'était un projet qu'on portait avec l'équipe de direction et avec les collègues du secrétariat général » (A1 personnel administratif, secrétariat général) ;*

*« J'ai mobilisé toute l'université de la base au sommet, il y avait des réunions, des groupes de travail, et on a rendu le document. Mais dans l'équipe, j'avais des gens*

*qui disaient que du CNE ne sortira rien et donc, qu'on peut répondre n'importe quoi, qu'on n'a pas le temps de s'en occuper, mais j'ai dit qu'on va bien le faire. Et puisque les rapports du CNE sont publics et il fallait bien le faire pour garder une bonne image de l'établissement » (I1 Président).*

- *l'approche formaliste* : le président agit dans une action contrainte, se contente de décider d'une autoévaluation par simple réponse aux critères proposés. Dans ce cas, le résultat est vu comme un bilan d'activité.

*« Le CNE nous a demandé de faire un boulot, et on l'a fait, et donc on a fait ce qu'ils voulaient : on a rempli un dossier d'autoévaluation » (J1 Président) ;*

*« On a joué le jeu : on a rempli le dossier d'autoévaluation, on a répondu à leurs questions. Et on a rempli le LDR le plus rigoureusement possible » (J2 VP CS) ;*

*« On a rempli ça puisque le CNE est une instance importante mais on ne peut pas s'approprier une démarche alors qu'on vient, nous, avec nos instruments, d'en faire une. Je ne dis pas que c'est parfait, mais on ne l'a pas approprié comme une démarche d'autoévaluation. On a fait le boulot, mais dans une démarche pour répondre à leur truc » (J4 directrice de la recherche) ;*

*« On l'a joué très sincèrement [la démarche]. On a fait exactement ce qu'il fallait, on a été très opérationnels au niveau de la direction pour répondre à leur demande, on a répondu impeccablement chaque fois à leur demande » (K3 chef de cabinet) ;*

*« On n'a pas regardé qui répondait, qui ne répondait pas, on n'a jamais analysé » (K3 chef de cabinet) ;*

*« La première question c'était : est-ce qu'on répond aux questions ou, avec les questions, est-ce qu'on rédige un texte qui permet au fur et à mesure de répondre aux questions. La décision a été : on répond strictement aux questions » (Q2 chargé de l'autoévaluation CNE) ;*

*« Pour nous, il y avait autoévaluation en deux temps. En premier, l'EUA que nous avons faite pour nous, et nous en avons tiré les conséquences. Et puis, l'autoévaluation formalisée dans le cadre de la démarche du CNE » (U1 Président).*

- *l'approche participative* : le président est convaincu de la nécessité de l'autoévaluation, il organise son équipe d'une façon efficiente, il donne des motivations pour cette démarche ; le rapport sera utilisé à l'interne et est le fruit d'un véritable dialogue à l'interne.

*« On voulait la faire sérieusement, que ça soit un outil pour la gouvernance. Pas de la communication, mais un outil de travail, pas pour le CNE, mais pour nous » (D1 chef d'établissement) ;*

*« Le travail : la présidence a décidé que ça devrait être fait d'une manière processuelle, une aide pour le management, et pas une routine de service où tout le monde remplit un document et après on le rend. Mais au contraire, il [le président] a recruté quelqu'un pour faire cette autoévaluation. C'est-à-dire qu'on voulait vraiment faire une démarche de pilotage pour l'établissement, pour la dynamique de l'établissement » (D2 chargée de mission) ;*

*« Le CNE nous a laissé la liberté, on a fait notre démarche à nous. Le CNE ne nous a pas dit d'évaluer, par exemple la composante..., mais nous l'avons fait, puisque ça nous a paru important pour nous » (M1 VP CEVU) ;*

*« Et on ne voulait pas que ce soit la direction qui désigne qui doit faire quoi, puisqu'après on pourrait dire que c'est biaisé, puisque c'est la direction qui a décidé. Donc, il y avait la plus grande transparence. Et j'ai pu voir que les gens ont beaucoup travaillé. Il y avait quelques personnes qui étaient désignées, et qui ne se sont pas beaucoup investies, mais globalement la majorité des gens se sont énormément investis, parce que, vu le peu de temps prévu et le grand boulot qui se présentait, les gens ont énormément travaillé. Je me souviens qu'on travaillait le soir jusqu'à très tard, mais c'était sympathique, on achetait des pizzas... Enfin, il y eut une dynamique qui s'est créée, et c'est pour cela que ça a marché » (H2 chef de cabinet).*

L'intervention de la Présidence dans la rédaction du rapport a été aussi variable :

– Dans certains cas, la Présidence a été impliquée :

*« Avant qu'il soit donné au CNE, j'ai eu des séances de travail avec le président sur le contenu de ce rapport » (R1 chargée de mission au développement) ;*

*« Il y avait un travail de vrai pilotage au niveau de la direction pour l'autoévaluation » (D2 chargée de mission pour le dossier d'autoévaluation).*

– Dans d'autres cas, la Présidence a choisi de ne pas intervenir :

*« Pour la synthèse, il n'y a pas eu de réaction de la part de la hiérarchie. C'est-à-dire que personne de la hiérarchie n'est venu perturber un petit peu les groupes de travail de l'évaluation. On les a laissés complètement libres de dire ce qu'ils voulaient » (H1 Président) ;*

« On a envoyé ce rapport directement au CNE sans que j'en fasse la synthèse. Ça ne sert à rien » (Q1 président) ;  
 « La construction du rapport d'autoévaluation a été un peu formelle, sans que je fasse de spécifications importantes » (U1 Président).

## II.6.5. Thème 2 : contexte d'autoévaluation - résultats quantitatifs

Le thème T2 (contexte de l'autoévaluation) occupe selon la fréquence et le volume des thèmes des entretiens la troisième place dans le discours des interrogés. Les valeurs des fréquences obtenues sont trois fois moins nombreuses que celles sur la démarche d'autoévaluation, deux fois moins nombreuses que les valeurs sur les effets, et pas très éloignées de celles sur le *Livre des références*. Voici les fréquences obtenues pour le thème et pour les sous- thèmes identifiés :

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquences par sous-thèmes (nombre interventions)	Fréquences par thème
<b>T2 Contexte d'évaluation</b>	Autres évaluations	36 6,60%	70 12,84% <sup>47</sup>
	Maturité pour l'évaluation	34 6,23%	

*Tableau 21 : Fréquences pour le thème « contexte d'évaluation »*

Les interviewés parlent à mesure égale des autres évaluations que celles du CNE réalisées en même temps ou avant le CNE (la Cour des Comptes, les évaluations du contrat quadriennal, l'EUA etc.), et des conditions de préparation de l'établissement pour bien mener ces évaluations. Nous avons nommé cette préparation à l'évaluation « *maturation pour l'évaluation* ». 24 personnes sur 37 ont fait des interventions sur le contexte de l'autoévaluation CNE. Parmi celles-ci, 20 personnes ont parlé des autres évaluations menées dans leur établissement et 13 personnes de la maturité de leurs établissements pour l'évaluation :

<sup>47</sup> Le premier chiffre indique la fréquence brute des interventions sur le thème donné (le contexte de l'autoévaluation) et le pourcentage a été effectué par rapport au total des fréquences de notre corpus. Ainsi, le tableau se lit : « pour le thème "contexte d'autoévaluation", la fréquence brute des interventions a été 70, ce qui représente 12,84% des interventions de notre corpus ».

	Universitaires	Administratifs	Responsables d'université	Responsables d'autres institutions	Femmes	Hommes
<b>Maturité pour l'évaluation</b>	11 sur 27 <sup>48</sup>	2 sur 10	9 sur 30	4 sur 7	4 sur 14	9 sur 23
<b>Autres évaluations</b>	16 sur 27	4 sur 10	14 sur 30	6 sur 7	9 sur 14	11 sur 23

Tableau 22 : Fréquences pour le thème « contexte d'évaluation » par groupes d'interviewés

Le nombre des personnes intervenant sur la maturité des établissements pour l'évaluation a été plus modeste que le nombre des personnes intervenant sur les autres évaluations menées. Nous présenterons ci-dessous l'analyse détaillée de ces données selon les sous-groupes de notre échantillon : universitaires et administratifs, responsables d'universités et responsables d'autres établissements, femmes et hommes.

#### II.6.5.1. Universitaires et administratifs

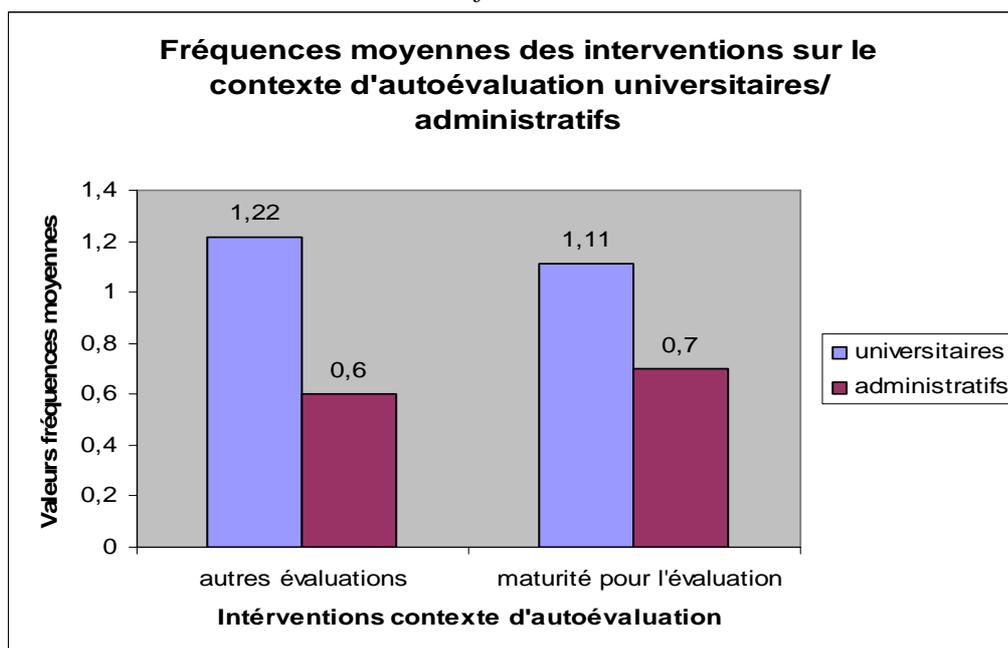


Figure 12: Fréquences moyennes des interventions sur le contexte d'autoévaluation universitaires – administratifs

Les universitaires font deux fois plus d'interventions tant pour les autres évaluations dans lesquelles leurs institutions ont été impliquées, que pour la maturation à

<sup>48</sup> Le premier chiffre indique le nombre de personnes qui sont intervenus sur le sujet donné et le chiffre de référence indique le nombre total des personnes faisant partie du sous-groupe d'échantillon. Ainsi, le tableau se lit comme suit : « 11 universitaires sur un total de 27 universitaires de notre échantillon ont fait des remarques sur la maturité de leur établissement pour l'évaluation ».

l'évaluation. Ce fait s'explique par la différence de responsabilités dans l'évaluation du CNE entre les deux groupes.

Les administratifs se sont centrés sur comment bien mener l'autoévaluation et bien accomplir cette tâche, sans se pencher beaucoup sur une réflexion d'ensemble pour l'établissement. Pour les universitaires, le contexte a été beaucoup plus pesant puisqu'ils pouvaient influencer les modalités de la demande d'autoévaluation, les manières de répondre, l'implication des équipes présidentielles dans la démarche.

Ainsi, l'intérêt des universitaires pour le contexte, soit lié à une certaine préparation pour l'évaluation, soit au moment du croisement de plusieurs évaluations institutionnelles, s'inscrit dans la vision stratégique d'ensemble des responsables des établissements.

#### II.6.5.2. Responsables d'universités et responsables d'autres institutions

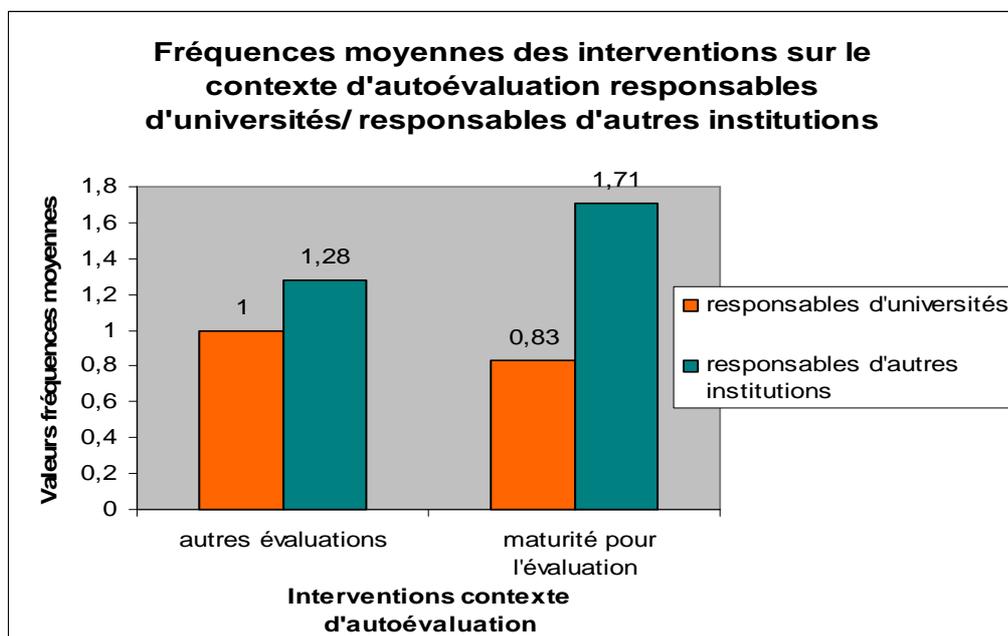


Figure 13: Fréquences moyennes des interventions sur le contexte d'autoévaluation : responsables d'universités – responsables d'autres institutions

Les fréquences des interventions sur le contexte d'autoévaluation des responsables d'universités par rapport aux responsables des autres institutions ont aussi été variables. Pour les évaluations réalisées dans les établissements, les interventions n'ont pas de grosses différences de fréquence. En revanche, concernant la maturité pour l'évaluation,

les responsables des autres institutions ont été plus loquaces. Leurs interventions font le double des interventions des universitaires. Cela montre un plus grand intérêt au sujet de l'évaluation des responsables des autres établissements par rapport aux responsables des universités. Les spécificités mêmes des établissements expliquent ces chiffres. Avec des structures plus petites (moins d'étudiants), des filières sélectives, orientées vers des marchés de travail bien délimités, les établissements autres que les universités ont l'évaluation au cœur de leur fonctionnement. Donc, pour les responsables de ces établissements, l'évaluation, avec tout ce qu'elle implique (méthodes, outils, moyens) n'est pas un sujet mineur.

### II.6.5.3. Résultats femmes et hommes

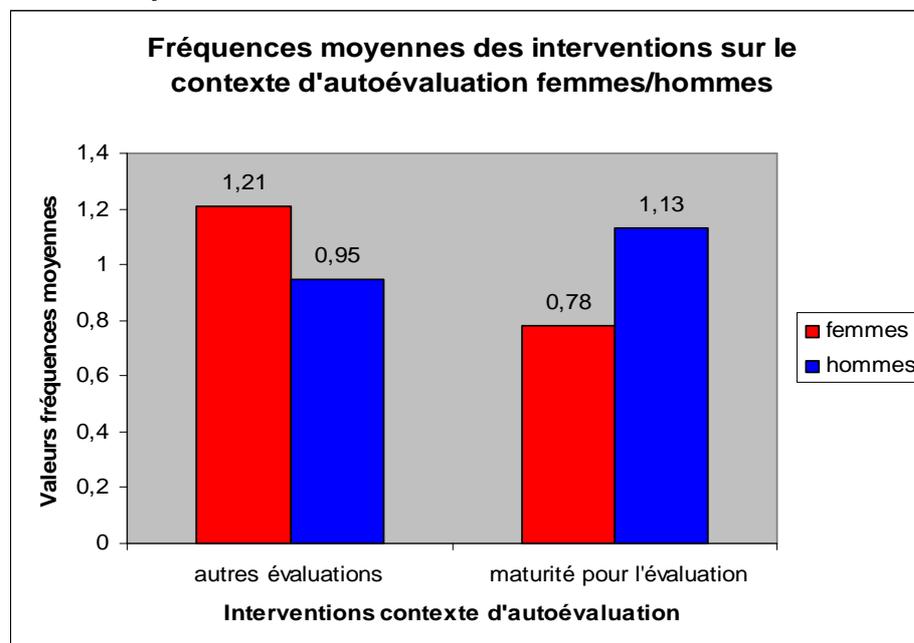


Figure 14: Fréquences moyennes des interventions sur le contexte d'autoévaluation : femmes – hommes

Les fréquences des interventions des femmes et des hommes sur le thème du contexte de l'autoévaluation varient très peu. Toutefois, si, pour les autres évaluations réalisées au sein des établissements, les femmes ont plus d'interventions que les hommes, en revanche, la situation s'inverse pour la préparation pour l'évaluation. Les hommes se sont plus intéressés au fait qu'il y ait, ou pas, une préparation pour bien mener l'évaluation proposée. La situation s'explique en partie par le fait que les femmes, majoritairement des administratives, ont parlé des autres évaluations menées, parce qu'il y a eu, parmi leurs tâches, d'autres missions semblables. Les hommes, à statut universitaire dans leur majorité, se sont plus centrés sur l'importance de la présence (ou

pas) d'une formation à l'évaluation, fait qui pouvait agir sur la façon de réaliser l'autoévaluation CNE.

#### II.6.6. Thème 2 : contexte d'autoévaluation : résultats qualitatifs

Le contexte de l'autoévaluation a été considéré par nos interlocuteurs soit du point de vue de l'enseignement supérieur en général (parfois), soit du point de vue de l'historique et des spécificités de l'établissement au moment de la venue du CNE (le plus souvent).

Ainsi, cinq personnes ont compris l'autoévaluation dans le contexte international de l'époque avec le Processus de Bologne (le passage vers LMD et l'entrée de l'évaluation comme une condition dans l'enseignement supérieur) et avec la compétition internationale qui commençait explicitement par les classements de Shanghai. Sept personnes ont considéré comme important, pour comprendre la mise en place de la procédure d'autoévaluation, la situation politique de l'établissement. Ainsi, la vie de l'établissement avec les périodes des mandats des chefs d'établissement ou de leur type de gouvernance étaient pour eux des points à signaler.

Quatre personnes ont évoqué le fait d'avoir une nouvelle équipe présidentielle lors de l'autoévaluation. Ces quatre personnes appartenaient à quatre établissements différents qui ont présenté l'autoévaluation comme réussie du fait que les équipes ont été intéressées pour mieux connaître les réalités de l'établissement, et pour rendre la vie de l'établissement meilleure à l'interne et/ou à l'international. Ainsi, le moment de l'arrivée de l'évaluation peut être un facteur d'une grande importance pour leur réussite. Le fait de proposer une autoévaluation au début, après deux ans ou à la fin d'un mandat d'une équipe présidentielle pèse beaucoup sur la motivation des équipes afin de faire évoluer l'établissement. La réussite d'une autoévaluation dépend aussi, selon ces quatre personnes, du moment de l'évaluation dans la vie de l'équipe présidentielle. Le manque d'autres interventions sur ce point ne permet pas d'en faire un facteur d'influence sur la mise en place de la démarche d'autoévaluation.

Pour trois personnes, il était important de signaler le type de gouvernance de l'équipe présidentielle. Dans ces cas-là, le fait d'avoir eu un chef d'établissement à pouvoir fort a assuré la réussite de l'autoévaluation. Comme il n'y a que ces trois interventions concernant le type de gouvernance, il est difficile de conclure sur l'importance de cet aspect pour la mise en place et le déroulement de l'autoévaluation.

Dans la plupart de cas, les interviewés ont parlé de deux types de faits concernant le contexte d'autoévaluation, que nous avons déjà abordées dans la présentation des données quantitatives en fonction des sous-groupes d'échantillon :

- *la maturité de l'établissement pour l'évaluation* : des interventions appréciatives, estimatives, évaluatives, qui offrent des jugements personnels sur la préparation des équipes pour le déroulement de la procédure en interne, sur l'existence ou la non existence d'une certaine culture d'autoévaluation qui aurait pu aider ou empêcher l'autoévaluation du CNE.
- les autres évaluations :
  - les évaluations antérieures du CNE dans les établissements visités : leurs résultats, leurs mises en place, leurs effets, la (non)ressemblance avec ce qui a été fait à partir du *Livre des références* etc. ;
  - les évaluations internes pour la réalisation du bilan et du projet pour les négociations du contrat quadriennal : la concomitance ou leur réalisation en (non) concordance des calendriers par rapport aux évaluations du CNE, leurs importances en termes financiers d'où l'intérêt variable pour les évaluations du CNE, etc. ;
  - d'autres évaluations institutionnelles (la Cour des comptes, l'IGAENR, l'EUA/l'ancien CRE etc.) : le moment de leur mise en place par rapport aux évaluations du CNE, leur importance en termes financiers ou stratégiques, leurs méthodologies, leurs outils, etc.

20 sur 37 personnes ont parlé des autres évaluations menées dans leur établissement et 13 sur 37 de la maturité de leur établissement pour l'évaluation.

### *II.6.6.1. La maturité de l'établissement pour l'évaluation*

En abordant la question de la « *maturité des établissements pour l'évaluation* » nous faisons référence à tous les niveaux exprimés par nos interlocuteurs : de la présence de certaines expériences d'évaluation, jusqu'à l'existence d'habitudes ou même d'une culture d'évaluation, donc d'une façon d'être par rapport à l'évaluation de l'établissement.

#### *II.6.6.1.1. L'existence d'une culture d'évaluation*

Sept interviewés appartenant à six établissements différents ont parlé de l'existence d'une certaine culture d'évaluation dans l'établissement, fait qui a participé à la mise en place de la procédure du CNE sans difficulté particulière. Il s'agit de l'existence de pratiques évaluatives internes qui ont formé l'habitude de faire de l'autoévaluation :

*« On a notre propre système d'évaluation des enseignements. Et on fait chaque année un bilan sur la scolarité, sur la vie des composantes, sur le taux de réussite du premier cycle, sur les bibliothèques et on les présente devant la commission de direction. Alors on est habitués à pointer nos forces et nos faiblesses. Une culture d'évaluation est présente chez nous : à partir du directeur qui rend compte aux conseils, jusqu'aux agents des bibliothèques qui sont évalués par leurs responsables hiérarchiques »* (B1- responsable de la partie formation initiale) ;

*« Il y avait déjà une culture dans la maison parce que, dans le premier mandat du président, on a fait un plan stratégique à 10 ans. On avait déjà réfléchi à qui on était, où on voulait aller, comment s'organiser, pour être une université qui essayait de compter dans le paysage français. Donc on a déjà passé 3 à 4 ans à réfléchir sur un plan stratégique. Ce qui veut dire qu'on a l'habitude de travailler ensemble, de s'établir des objectifs communs et de manier l'autocritique de façon assez importante parce qu'on sait bien qu'on est une université moyenne qui a du mal à exister entre (il nomme deux villes) »* (F1 VP évaluation, stratégie, prospective).

Même si ces habitudes évaluatives n'étaient pas encore entrées dans les mœurs partout, d'autres ont une volonté de bien faire les choses, une conscience de la nécessité de faire de l'autoévaluation :

*« Quand on gouverne on est obligés d'avoir des indicateurs, on est obligé. Et on avait certains indicateurs, mais qui n'étaient pas encore opérationnels, puisqu'on voulait créer un service de "mesure" et ce service a été mis en place peut-être en 2004/2005, et à partir de ce moment-là, on a pu avoir des données plus précises, des chiffres. Et on avait quand même une Commission des moyens, bien organisée, qui permettait d'évaluer les besoins, avec tous les défauts que ça peut avoir en termes de précision. Il y avait une volonté de clarté pour qu'on puisse être équitable. Donc, quand il fallait distribuer des moyens, il fallait être équitable du point de vue du nombre d'étudiants ou autres, donc des critères objectifs et non subjectifs. On avait donc cette culture qui peut être une autoévaluation au fil du temps » (K3 chef de cabinet).*

Pour d'autres personnes, l'expérience des autres évaluations (les évaluations du contrat, les évaluations de l'EUA) a favorisé l'apprentissage de ce qu'est l'évaluation et la procédure du CNE a été reçue comme un exercice courant :

*« Nous étions déjà habitués avec la méthode, puisque c'est presque la même méthode avec celle de l'autoévaluation utilisée par le Ministère pour le bilan de contrat » (L1 président) ;*

*« Lorsque je suis devenu président, en juillet 2002, on a tout de suite demandé à l'EUA (l'Association des universités européennes) de réaliser un audit sur les forces et faiblesses de l'université. Cette évaluation nous a renvoyé un certain nombre de messages forts » (U1 président) ;*

*« Lors du mandat de mon prédécesseur, en tant que membre du CA et responsable de l'École doctorale des Lettres, j'étais en charge de m'occuper de la rédaction du bilan pour l'autoévaluation CRE. Donc j'étais habitué à cette sorte de démarche. Alors, quand le CNE a annoncé sa venue, on savait ce que veut dire une autoévaluation » (L1 président).*

En revanche, même si l'établissement se trouvait dans un contexte de développement d'une culture d'évaluation, et avec des pratiques et des expériences évaluatives, l'autoévaluation du CNE a été un type de démarche peu habituelle :

*« D'habitude, on écrit les choses désirées, mais avec le document d'autoévaluation que nous avons conçu c'était autrement : il y avait aussi le côté négatif, ce qui ne*

*marchait pas. Et on n'était pas habitués à ce type de démarche » (D1 chef d'établissement).*

#### II.6.6.1.2. Le manque de culture d'évaluation

Parmi les interviewés, trois personnes ont reconnu que dans leur établissement, il n'y avait pas de pratiques ou de culture d'évaluation pour différentes raisons :

- le manque de management de l'établissement :  
*« Avant de faire cette autoévaluation, notre culture d'autoévaluation était à 0. On n'avait pas une culture d'évaluation interne. Il n'y avait même pas de table ronde, ou un comité stratégique. C'est ça le problème : il n'y avait pas de management de l'établissement » (E2 directeur adjoint).*
- l'université a d'autres priorités que l'évaluation :  
*« La culture d'autoévaluation, chez nous, comme on l'a remarqué dans le rapport du CNE, n'existe pas. Je le sentais en tant que président, et ça a été vérifié sur le terrain. Et globalement, l'université [la sienne, il la nomme] n'a pas l'habitude de faire le point et de suivre, de regarder ce qu'elle a fait. Parce que notre énergie est absorbée par autre chose, et cette autre chose, c'est la croissance de l'université » (K1 président).*
- il n'y avait pas de connaissance de l'existence de l'évaluation institutionnelle, et même la dénomination de l'organisme chargé de l'évaluation a été inconnu :  
*« Quand l'évaluation est arrivée dans l'université, l'université a presque découvert qu'il pouvait y avoir de l'évaluation. Je ne dis pas que c'est la vérité, mais je me suis rendu compte qu'il y a un Conseil National d'Évaluation » (K2 1<sup>er</sup> VP CA).*

#### II.6.6.2. Les autres évaluations

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les autres évaluations mentionnées par nos interlocuteurs sont :

- les évaluations antérieures du CNE
- les évaluations du contrat quadriennal
- d'autres évaluations institutionnelles.

### II.6.6.2.1. Les évaluations antérieures du CNE

Huit personnes ont rappelé les expériences évaluatives qu'elles avaient eues avec le CNE avant la venue de cette instance avec la nouvelle méthodologie centrée sur le *Livre des références*. Selon leurs témoignages, les évaluations antérieures du CNE se sont déroulées il y a environ dix ans (entre 8 et 11 ans auparavant). Cet aspect fait que les responsables ont constaté les différences de méthodologie et découvert la nouvelle approche du CNE :

*« L'université (elle la nomme) a été évaluée en 1993 par le CNE, mais c'était une autre chose. Je ne sais pas vous dire, mais c'était une autre chose »* (L3 administratif chargée de mission pour l'autoévaluation CNE) ;

*« C'est la deuxième évaluation (la première en 1992-1993) avec la nouveauté du Livre des références »* (A1 personnel administratif, secrétariat général).

Ainsi, le sérieux de la nouvelle démarche a été apprécié :

*« On a eu l'autre évaluation en 1995-1996, mais c'était une évaluation très légère »* (K3 chef de cabinet).

Cet espacement dans le temps a même produit un effet de « première fois », la mémoire de l'établissement s'étant dissipée :

*« Pour nous, c'était la première évaluation du CNE »* (H2 chef de cabinet).

Plus pertinente, une voix affirme que pour son établissement, l'autoévaluation proposée a été la première à être faite :

*« En 1995, il y a eu une première évaluation, et l'université n'avait que 3 ans, mais je ne crois pas qu'on ait fait une autoévaluation à ce moment-là. Donc, pour nous, c'était la première autoévaluation qu'on faisait »* (R1 chargée de mission du développement).

Toutefois, des personnes porteuses d'une certaine mémoire de l'établissement se sont souvenus de la qualité de l'évaluation d'avant, et ont porté des critiques sur la temporalité inefficace de ces évaluations :

*« La dernière évaluation par le CNE remontait à 10 ans, et ça s'était mal passé »* (N1- secrétaire générale) ;

*« On a eu une évaluation du CNE en 1996, et le CNE revient 8 ou 9 ans après. C'est trop éloigné, la variation est importante pour notre université : l'université a presque doublé en personnel, on a diversifié complètement notre offre de formation, on a d'autres pistes en termes de recherche » (K1 président).*

#### II.6.6.2.1. Les évaluations du contrat quadriennal

Comme nous l'avons déjà montré, le CNE s'est proposé, dans son ultime période d'existence, de rendre utile l'exercice de ses autoévaluations pour les préparations du contrat quadriennal. Toutefois, 16 personnes sur 37 seulement ont évoqué la présence de ces préparations dans le contexte de la venue du CNE. Ce chiffre montre que les évaluations CNE sont arrivées, en général, hors coordination avec les évaluations du contrat (le bilan du précédent contrat et le projet pour le contrat à venir), ou bien que les interviewés ne les ont pas assimilées comme une démarche d'aide à la préparation du contrat. Malgré ce chiffre, l'appartenance de ces personnes à 12 établissements différents dévoile une réalité beaucoup plus encourageante : il y avait une liaison préparations du contrat/ évaluations CNE pour 12 établissements. Donc, les explications données ci-dessus ne portent que sur 5 établissements de notre échantillon.

Concernant la politique de contractualisation, 8 établissements de notre étude font partie de la vague contractuelle C et 9 de la vague contractuelle D :

	Etablissements
Vague contractuelle C (2005-2008)	B, C, D, F, H, I, J, L, Q
Vague contractuelle D (2006-2009)	A, E, G, K, M, N, R, U

Un des objectifs du CNE à partir des années 2000, avec la venue de Gilles Bertrand à la présidence du CNE, a été l'harmonisation des calendriers d'évaluations du CNE avec ceux des contrats quadriennaux. Dans le texte qui suit, nous croiserons les calendriers des deux procédures pour établir concrètement et objectivement la correspondance de ces deux calendriers pour les établissements de notre étude. La procédure de contractualisation de la vague C (2005-2008) a débuté en 18 avril 2003 avec l'envoi de la lettre de la DES qui précise les objectifs à atteindre : *« c'est à travers la négociation contractuelle que devront être définies avec l'établissement à la fois sa politique de*

*recherche et les grandes orientations structurantes de son offre de formation, le calendrier envisagé de mise en œuvre du LMD, les grands domaines retenus, leur ancrage sur les forces en recherche de l'établissement et sur ses champs de compétences propres. »*

Le calendrier prévisionnel était :

- 1<sup>er</sup> décembre 2003, les établissements doivent remonter :
  - Le *bilan-évaluation* de la précédente période contractuelle ;
  - *L'ensemble des volets du projet unique d'établissement* : texte stratégique de synthèse présentant à la fois la stratégie de recherche et la stratégie de formation avec son adossement sur les forces scientifiques de l'établissement et sa mise en cohérence avec la politique d'emploi scientifique, mais aussi l'ensemble des autres volets du projet : valorisation, relations internationales, vie étudiante, documentation, technologies de l'information et de la communication, patrimoine, gestion des ressources humaines ;
  - *L'architecture détaillée de l'offre de formation* par domaines et niveaux avec la déclinaison des mentions et la liste indicative des spécialités
  - Les *dossiers des unités de recherche* demandant une association avec un EPST, ou une reconnaissance du Ministère, ou une reconnaissance de programmes pluri-formation (PPF).
  
- Pendant le premier trimestre 2004 : travail d'analyse interne du ministère sur la base du bilan et du projet. Ce travail associe l'ensemble des directions concernées et s'appuie sur les expertises de la MSTP.
  
- À partir deuxième semestre 2004 : phase de rencontres et de discussions avec les établissements (toutes directions et MSTP). Ces rencontres permettront au ministère de débattre avec les établissements de leur stratégie globale et d'exprimer les premières appréciations sur les choix envisagés. Une phase de finalisation du contrat détermine les objectifs convergents et précise les engagements réciproques pour les quatre ans à venir.
  
- automne 2004 :
  - demandes d'habilitation des licences et masters (pour des habilitations effectives à la rentrée 2005). Les habilitations 2005 pourront ainsi s'appuyer

davantage sur le travail accompli en amont lors de la négociation contractuelle.

- demandes d'accréditation des écoles doctorales.
- décembre 2004 (au plus tard) : soumission au vote du CA de l'université puis signature solennelle du contrat d'établissement par le Directeur de la DES et le Président, pour un démarrage du contrat au début de 2005.

Le même calendrier était valable pour la vague contractuelle D (2006-2009), mais une année plus tard. Il faut donc plus d'une année pour arriver à la signature du contrat et de ses annexes (la liste des diplômés, la liste des programmes et des équipes de recherche reconnus et l'annexe financière comportant les dotations que l'État s'engage à apporter sur quatre ans). Les calendriers étaient :

	<b>Vague contractuelle C 2005-2008</b>	<b>Vague contractuelle D 2006-2009</b>
Rédaction du bilan et du projet d'établissement	Avril – déc. 2003	Avril – déc. 2004
Dépose du bilan et du projet	1 <sup>er</sup> déc. 2003	1 <sup>er</sup> déc. 2004
Analyse du bilan et du projet par le Ministère	Janv. – mars 2004	Janv. – mars 2005
Rencontres (« négociations ») Ministère- établissements	Avril – juin 2004	Avril – juin 2005
Habilitations Licences+ Masters Accréditations Écoles Doctorales	Sept. – nov. 2004	Sept. – nov. 2005
Signature solennelle du nouveau contrat	Déc. 2004	Déc. 2005

*Tableau 23 : Les calendriers des campagnes de contractualisation vagues C et D*

Ces calendriers croisés avec les calendriers des autoévaluations à la CNE des établissements de notre étude donnent les résultats suivants :

	<b>Rédaction du bilan et du projet d'établissement</b>	<b>Autoévaluation CNE</b>	<b>Analyse du bilan et du projet par le Ministère</b>	<b>Autoévaluation CNE</b>
<b>Vague contractuelle C</b> 2005-2008	Avril- déc. 2003	D : Sept.03-mars 04 F : Sept. 03- mai 04 Q : Sept. 03- oct. 04	Janv. –mars 2004	C: Janv.-mai 04 H: Janv.-avril 04 I: Janv.-mars 04 J: Janv.- juin 04 L: Janv. –juin 04
<b>Vague contractuelle D</b> 2006-2009	Avril- déc. 2004	B : Nov. 03- juin04 A : Déc. 03-avril 04 G : Fév. - mai 04 E : Mars- sept. 04 K : Avril- déc. 04 U : Mai -oct. 04 N : Juin- nov. 04 M : juin 04-janv. 05	Janv. –mars 2005	R : déc.04-mai 05

*Tableau 24 : Croisement calendriers autoévaluations CNE et calendriers contractualisations*

Pour les établissements de la vague C, le CNE est venu avec l'autoévaluation après le commencement de la procédure de constitution du dossier de bilan et de celui du projet d'établissement. Dans la plupart des cas, il est même arrivé après la constitution de ces dossiers. Par la suite, l'autoévaluation du CNE, au lieu d'aider les établissements pour la préparation de ces procédures, a elle-même été nourrie par les travaux sur le contrat. Les procédures ont donc vécu un inversement des rôles. Toutefois, il y a eu une évolution du point de vue de la mise en concordance des calendriers avec la vague D. Le CNE a réussi à proposer son autoévaluation aux établissements de la vague D dans la période de rédaction de leurs bilans et de leurs projets d'établissements. Donc, pour au moins 8 établissements (A, B, E, G, K, M, N, U), ceux de la vague contractuelle D, l'autoévaluation du CNE permettait d'aider aux préparations du bilan et du projet d'établissement. Nous verrons, lors de l'analyse des effets, si les autoévaluations ont aidé aux préparations du contrat quadriennal.

Dans nos entretiens, il n'y a pas de témoignage sur les préparations du contrat comme contexte de la venue du CNE pour les établissements B, C, F, G et H. Cette absence est surprenante : les établissements B et G avaient pourtant clairement en même temps les évaluations du contrat, mais les interviewés n'ont rien spécifié. Pour l'établissement B, notre interlocuteur était le Directeur des études et de la scolarité et les évaluations du contrat ne faisaient probablement pas partie de ses responsabilités. Mais, pour l'établissement G, le secrétaire général et le VP CA devaient avoir des informations sur

ces évaluations. Les entretiens avec eux ont duré plus d'une heure et l'autoévaluation de leur établissement a été bien appréciée à l'interne et par le CNE. Le silence de ces responsables nous confirme qu'effectivement, pour eux, il n'y avait pas de liaison contrat-évaluation du CNE.

Les témoignages de nos interviewés appartenant aux 12 établissements où le contexte comprend les évaluations du contrat concordent parfaitement avec les données obtenues des rapports finaux d'évaluation. Ce qui a été obtenu par les entretiens peut donc être vérifié et confirmé par la lecture des documents officiels que sont les rapports finaux. Les témoignages abordent deux types de problèmes :

- le souci du calendrier :
- les évaluations du CNE étaient en décalage par rapport au contrat : « *c'est décalé du contrat quadriennal* » (E2 directeur adjoint) ;
- le fait d'avoir eu un peu avant la rédaction du contrat a fait qu'il n'y a pas eu de temps pour comprendre la situation de l'établissement afin d'en faire une évaluation argumentée et démontrée comme le demandait la logique du *Livre des références* :  
*« Le problème qu'on a eu : le manque de temps pour digérer le bilan du contrat a fait qu'on a réalisé cette autoévaluation un peu de manière scolaire »* (L3 chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).
- la surcharge du travail : les démarches demandaient beaucoup de temps et d'énergie et le fait de les faire ensemble a produit une surcharge d'activités :  
*« On n'arrêtait pas de faire des réunions, de réunir les gens »* (I1 Président) ;  
*« Avec le contrat qui est tombé en même temps que le CNE, les questions sont différentes et l'angle de vue n'est pas le même, parce que là, on n'est plus dans une optique d'autoévaluation, mais dans une optique de développement et de futur contrat. Tout ça a été fait en même temps et la difficulté c'était de faire accepter la charge par les services qui se sont trouvés brutalement avec un bilan différentiel à faire. En plus, c'était en pleine rentrée universitaire (octobre- décembre), en pleine période budgétaire, période qui est très chargée pour nous. Donc, ça n'a pas été facile »* (N1- secrétaire générale).

Dans ce contexte, les établissements ont trouvé des solutions :

- soit l'importance d'une de ces démarches a été minimalisée, et par conséquent les résultats ont été peu satisfaisants :

*« Le CNE est venu au moment où nous avions déjà commencé la rédaction du bilan du contrat quadriennal, on avait demandé aux composantes de nous fournir des éléments qualitatifs sur la période qui venait se finir. On a impliqué beaucoup de gens dans cette démarche. Dans cette situation on avait du mal à redemander aux gens de se mettre encore au boulot sur les mêmes choses »* (L3 administratif chargée de mission pour l'autoévaluation CNE) ;

- soit il y avait un partage des responsabilités entre les membres des équipes présidentielles :

*« Moi je m'occupais de l'autoévaluation et le VP de la contractualisation de l'évaluation du contrat. Normalement, il y avait la même équipe pour les deux démarches : VP de la contractualisation, SG, SG adjoint, et chargée de mission du développement. Cette équipe devait travailler d'une part sur le contrat et, d'autre part, sur l'autoévaluation à la CNE. Comme toutes les deux tombaient en même temps et comme nous sommes des enseignants et nous devons assumer les charges des cours, donc notre emploi du temps été bien bouclé, et on n'arrivait pas à faire des réunions pour ces deux évaluations. Le VP a coordonné le contrat, et moi j'ai coordonné l'autoévaluation. Alors on disait qu'on a une équipe, mais on a travaillé chacun dans son coin. Et ça, parce qu'on n'avait pas le temps vu les délais »* (R1 chargée de mission du développement).

#### II.6.6.2.5. D'autres évaluations institutionnelles

11 interviewés ont fait des remarques sur le déroulement d'autres évaluations institutionnelles dans leurs établissements :

- avant la venue du CNE :

*« On sortait de plusieurs processus d'évaluation : l'habilitation de notre école doctorale et la Cour des comptes »* (B1- responsable de la partie formation initiale) ;

*« L'institut (elle le nomme) a déjà engagé une expérience, une démarche qualité de certification quelques années plus tôt sur les services administratifs » (D2 chargée de mission).*

– en parallèle avec le processus du CNE :

*« Notre président a demandé en parallèle une évaluation de l'EUA » (F1 VP évaluation, stratégie, prospective) ;*

*« Le CNE venait au même temps avec la Cour des Comptes et l'IGAENR » (G1 1<sup>er</sup> VP CA) ;*

*« On avait aussi la Commission de titre d'ingénieurs » (Q1 président).*

Les évaluations d'avant le CNE pouvaient avoir un rôle de préparation de la procédure d'autoévaluation, comme nous l'avons vu ci-dessus, pour la maturité des établissements pour l'évaluation. En revanche, selon les témoignages, les évaluations menées en même temps, sans coordination de calendrier ou de méthodes, de contenus ou d'approches, conduisent évidemment à une surcharge du travail des universitaires et des administratifs :

*« Les méthodes n'étaient pas les mêmes. Par exemple, pour la Cour des Comptes, on a cru qu'ils se passaient les dossiers pour des questions proches, mais non. Il fallait refaire. Et il ne suffisait pas d'envoyer des photocopies, puisque les questions n'étaient pas les mêmes, elles étaient proches, mais avec des différences. Et c'était une période épouvantable. Pour un certain temps on n'a fait que ça : répondre à des enquêtes de différentes structures. C'est un gâchis de temps et par la suite, c'est un gâchis financier » (E1 chef d'établissement) ;*

*« C'est le Ministère qui a imposé les dates. Tout était en même temps, tout était en parallèle, ils ont tout assemblé. Ça nous a pas aidé du tout, parce qu'on savait plus où tourner la tête. On n'avait que des gens qui nous demandaient des comptes. On ne pouvait même plus travailler » (Q1 président).*

Dans ce contexte on comprend facilement pourquoi une évaluation qui se veut si intéressante, si porteuse de sens pour l'établissement, arrive à être faite seulement pour remplir le dossier et pour passer finalement à une autre tâche qui attend son tour :

*« Il y a plein des choses à faire, il n'était pas question que je passe trop de temps là-dessus. Je pense qu'il aurait été mieux rédigé, mieux fait, si on avait moins des choses à faire pendant » (Q2 chargé de l'autoévaluation CNE).*

### II.6.7. Thème 3 le Livre des références : résultats quantitatifs

Selon les fréquences et les volumes des interventions sur l'outil employé dans l'autoévaluation, ce thème occupe la dernière place dans la hiérarchie des thèmes de notre corpus. Les données obtenues à partir des entretiens se classent en données d'appréciations positives et données d'appréciations négatives.

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquences par sous-thèmes (nombre interventions)	Fréquences par thème
<b>T3 Le Livre des références</b>	Appréciations positives	22 4,03%	50 9,17% <sup>49</sup>
	Appréciations négatives	28 5,13%	

Tableau 25 : Fréquences pour le thème « le Livre des références »

Le tableau ci-dessus montre que les appréciations négatives ont été plus nombreuses : il y a une différence d'un petit peu plus d'un pour cent par rapport aux appréciations positives.

29 personnes sur 37 ont fait des interventions sur le *Livre des références*, donc plus que les 24 personnes intervenues sur le T2, « le contexte de l'évaluation ».

Parmi les interviewés qui se sont exprimés vis-à-vis du *Livre des références*, 18 (sur 37) personnes ont fait des appréciations plutôt positives et 21 personnes ont eu des remarques plutôt négatives. Le tableau qui suit présente par sous-groupes d'échantillon le nombre de personnes intervenues avec des appréciations positives ou négatives :

---

<sup>49</sup> Le premier chiffre indique la fréquence brute des interventions sur le thème donné (le *Livre des références*) et le pourcentage a été effectué par rapport au total des fréquences de notre corpus. Ainsi, le tableau se lit : « pour le thème le *Livre des références*, la fréquence brute des interventions a été 50, ce qui représente 9,17% des interventions de notre corpus ».

	Universitaires	Administratifs	Responsables d'université	Responsables d'autres institutions	Femmes	Hommes
<b>Appréciations positives</b>	13/27 <sup>50</sup>	5/10	15/30	3/7	<b>8/14</b>	10/23
<b>Appréciations négatives</b>	<b>16/27</b>	5/10	17/30	4/7	8/14	13/23

Tableau 26 : Fréquences pour le thème « le Livre des références » par groupes d'interviewés

Il y a un certain équilibre dans les interventions faites sur le *Livre des références*, dans le sens où, dans les sous-groupes de notre échantillon, il y a entre à peu près la moitié (entre 40% et 60%) des personnes qui ont fait des remarques.

Pour les appréciations négatives, le maximum d'interventions a été pour le sous-groupe des femmes (8 sur 14 femmes, donc plus que la moitié des femmes ont trouvé l'outil plutôt bon) et le minimum pour les responsables d'autres institutions (3 sur 7 responsables d'autres institutions). Cette situation montre un certain équilibre entre ceux qui adhèrent au livret et ceux qui sont plutôt contre, avec très peu de différence en faveur de ces derniers. Nous analyserons, dans ce qui suit, la situation pour les sous-groupes de notre échantillon.

#### II.6.7.1. Universitaires et administratifs

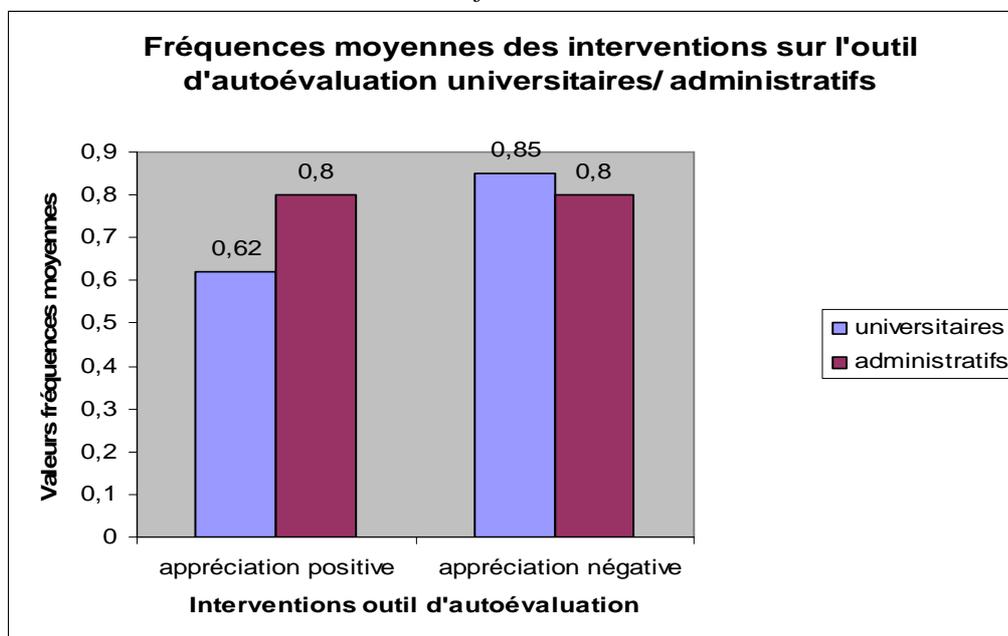


Figure 15: Fréquences moyennes des interventions sur l'outil d'autoévaluation universitaires – administratifs

<sup>50</sup> Le premier chiffre indique le nombre de personnes qui ont eu des interventions sur le sujet donné et le chiffre de référence indique le nombre total des personnes faisant partie du sous-groupe d'échantillon. Ainsi, le tableau se lit comme suit : « 13 universitaires sur le total de 27 universitaires de notre échantillon ont fait des remarques plutôt positives sur le *Livre des références* ».

D'après les fréquences moyennes des interventions, il y a très peu de divergence entre les administratifs et les universitaires sur le guide d'autoévaluation. Il reste toutefois une différence à noter : les appréciations négatives des universitaires sont plus nombreuses, tandis que pour les administratifs il y a un équilibre parfait.

Nous pouvons en conclure que les universitaires sont plus critiques que les administratifs, mais ces écarts ne sont pas significatifs.

### II.6.7.2. Responsables d'universités et responsables d'autres institutions

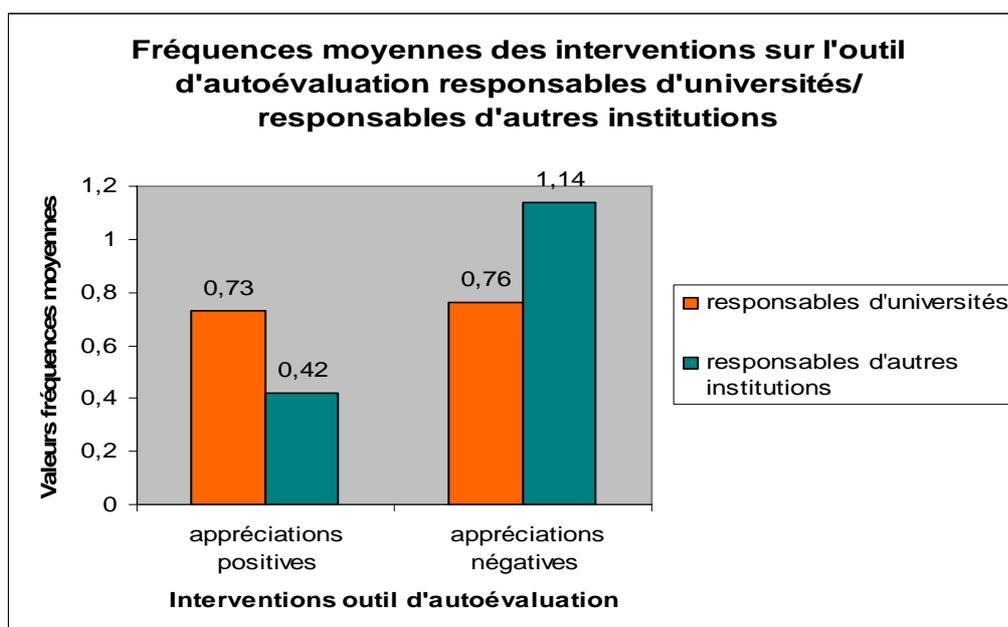


Figure 16: Fréquences des interventions sur l'outil d'autoévaluation responsables d'universités – responsables d'autres institutions

Pour les responsables d'universités, le nombre d'appréciations positives est presque identique au nombre d'appréciations négatives. Pour les responsables des autres institutions, les interventions sont très divergentes : les interventions appréciatives négatives sont à peu près trois fois plus nombreuses que les positives. Les interventions d'appréciation positive des responsables des autres institutions représentent environ la moitié de celles des responsables d'universités : 0,42 par rapport à 0,73, donc une différence de 0,31. Et elles dépassent avec presque les mêmes valeurs les négatives :

une différence de 0,38. Cela nous permet d'affirmer que les acteurs des autres institutions sont majoritairement contre le *Livre des références*.

### II.6.7.3. Résultats femmes et hommes

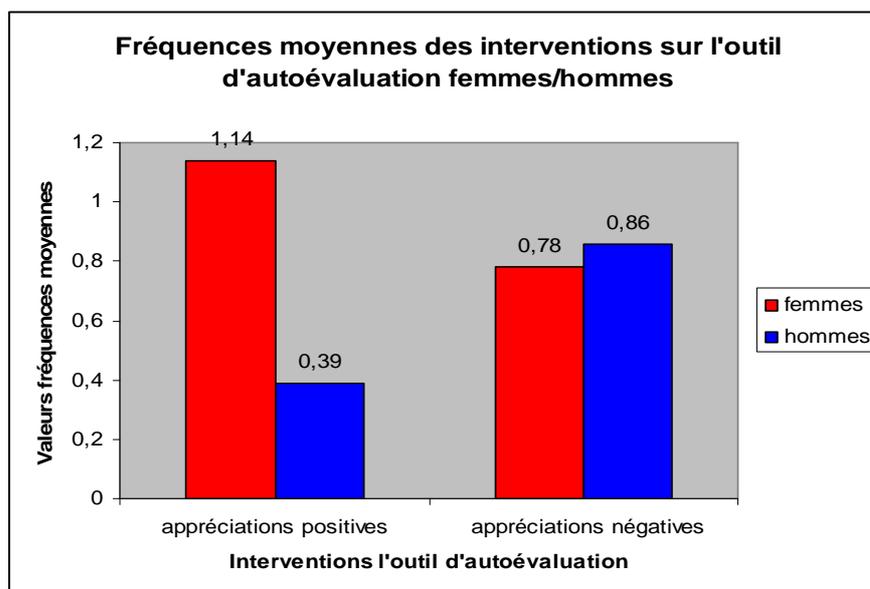


Figure 17: Fréquences moyennes des interventions sur l'outil d'autoévaluation femmes – hommes

Le graphique ci-dessus montre une situation assez intéressante : si pour les appréciations négatives, les deux sous-groupes ont des valeurs pratiquement semblables, pour les appréciations positives, les interventions des femmes sont presque trois fois plus importantes que les interventions des hommes.

### II.6.8. Thème 3 le Livre des références : résultats qualitatifs

Certains interlocuteurs (8 personnes) ont tenté une *définition* de ce qu'a représenté pour eux le *Livre des références* (LDR). Pour deux personnes l'outil d'autoévaluation et le processus se superposent : « *l'autoévaluation c'est donc le LDR* » (U1- président). Pour d'autres, il a constitué un support comme un autre :

« *On nous a donné le livret là, je ne sais plus comment il s'appelait [...] C'est une façon, une proposition pour nous analyser ; c'est un guide qui aborde l'ensemble de nos missions et pose un certain nombre des questions qui nous oblige à nous interroger*

sur les types d'action qu'on doit mener. C'est un guide, il y en a d'autres... » (L2 SG adjoint).

Dans la même lignée, la majorité (15 personnes) a pris le guide comme un questionnaire qu'il fallait remplir point par point, un livret qui ne nécessitait pas forcément un usage différent, pas d'argumentation spéciale ou de réflexions autres que celles utilisées habituellement. Ce fait est démontré par l'utilisation, par nos interlocuteurs, de mots comme « *question(s)* » et « *questionnaire* » et non avec les termes du livret « *références* » et « *critères* ».

L'utilisation de ces mots signifie :

- soit que nos interlocuteurs ne comprennent pas ce que proposait le CNE avec sa dernière méthodologie,
- soit (ce qui est plus plausible et en corrélation avec les résultats obtenus sur la maturité pour l'évaluation), ces responsables avaient une certaine culture d'évaluation, et le changement d'outil ne leur posait pas de soucis particuliers.

Dans notre échantillon, quatre personnes se sont exprimées sur le LDR en termes de système qualité. Ces personnes ont compris la philosophie du guide comme un glissement de l'évaluation vers l'assurance qualité, et ont situé la démarche d'autoévaluation comme un apprentissage des procédures de qualité : « *ils nous ont présenté le LDR, aussi, pour eux comme une méthode d'apprentissage de leur outil. C'était un système qualité* » (G1 1<sup>er</sup> VP CA). D'ailleurs, il ne faut pas oublier que le sous-titre est « *les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* ».

Pourtant, une personne parmi ces quatre qui ont perçu l'aspiration du CNE de s'inscrire dans la perspective de la qualité prônée par l'Europe, doute de la réussite de ce souhait :

« *Le LDR n'est pas un guide de certification qualité. Il peut le devenir, il y contribue, puisque la qualité veut dire une mise en conformité, donc ce que fait l'ENQA* » (D2 chargée de mission).

Le peu de témoignages sur le LDR comme guide-qualité montre que dans leur majorité, les responsables d'universités n'ont pas compris le souhait du CNE de s'inscrire en tant

qu'instance évaluative dans le mouvement sur la qualité qui commençait à irriguer l'espace européen. Même le sous-titre « *l'assurance qualité* » n'a pas été perçu.

Pourtant, l'avertissement qui se trouve dans l'introduction du référentiel précise le rôle du guide de ce point de vue : « Le Livre des références rassemble et décline un ensemble de recommandations susceptibles d'aider les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place leurs propres dispositifs d'assurance de la qualité » (LDR, 2005, p. 3). Mais personne parmi nos interviewés n'en a parlé. Donc, ce changement de sens n'a pas été perçu.

Comme nous l'avons montré dans l'analyse quantitative des données, le LDR a engendré chez les responsables interviewés autant de réactions positives que négatives. Nous pourrions même dire que deux groupes se sont formés : un groupe « pour » et un autre « contre » le LDR.

Les interventions des « pour » et des « contre » se sont exprimées sur :

- les aspects généraux : la nouveauté du livret ;
- les objectifs perçus du LDR :
  - offrir un cadre calé sur le LMD
  - pointer les missions des établissements d'enseignement supérieur
  - offrir un support d'argumentation
- le contenu du LDR : sa qualité à aborder tous les sujets sur tous les secteurs ;
- la forme du LDR : l'accessibilité de son langage et de son organisation ;
- l'utilité du LDR : l'aide dans la démarche d'autoévaluation.

C'est ce que nous présentons ci-dessous pour mieux comprendre ces oppositions.

La *nouveauté* du livret a été perçue par nos interlocuteurs, mais a été reçue de manières différentes. Pour certains, c'était une avancée :

« *Ce livre est une nouveauté, et je dirais qu'il a été plutôt bien reçu* » (A1 personnel administratif, secrétariat général).

Tandis que pour d'autres, l'innovation a été comprise comme nécessaire, non pour l'établissement, mais pour l'instance qui voulait faire de l'évaluation :

« Ils sont venus avec leur Livre des références pour l'expérimenter. On n'avait pas besoin de ça » (J1 -président).

Comme dans le même temps se déroulait la mise en place de la réforme LMD, nos interviewés ont repéré, parmi *les objectifs du LDR*, le souhait de voir où on en était de ce point de vue. Pour les établissements qui avaient déjà fini cette mise en place, le guide, jugé comme *calé sur le LMD*, n'a pas posé de problème. En revanche, pour les établissements de Paris et de la région parisienne qui étaient parmi les derniers à mettre en place le LMD, ce fait constitue une controverse :

- il n'y a pas eu de difficulté de réponse, puisque le LDR permettait une liberté assez importante :

« Je pense que le LDR avait intégré ce que quelques établissements avaient déjà mis en place avec la réforme LMD. Donc il y avait des questions qui ont été formulées en prenant en compte cet état de fait. Mais nous, pour l'université [elle la nomme], on s'est inséré là dedans mais ça ne nous a pas posé de problème. Les questions étaient suffisamment larges pour nous permettre de répondre, bien que nous n'avions pas encore mis en place la réforme LMD » (A1 personnel administratif, secrétariat général).

- il y a eu des problèmes puisque les interviewés comprenaient que le guide ne les concernait pas :

« Le LDR nous a posé beaucoup de difficulté, puisqu'il était articulé sur le LMD. Or cette réforme n'avait pas été mise en place. Si vous lisez le LDR, tous les critères de jugement sur les formations ont été formulés sur l'architecture LMD où nous n'étions pas. Et ça n'a pas facilité la manière de le percevoir » (K1-président).

Les responsables d'universités ont vu que le LDR essayait de pointer *les missions des établissements*, mais leur positionnement a été variable, soit en faveur du livret : « Il nous a paru mettre suffisamment de questions de fond et d'enjeux par rapport aux missions de l'université » (L3 administratif chargée de mission pour l'autoévaluation CNE), soit pour le contester : « Il y avait des indicateurs qui ne pointaient pas notre activité et des choses qui nous paraissaient manquer » (J2 VP CS). Dans la même ligne, comme on le lit dans son introduction, le LDR a été conçu pour aider les établissements d'enseignement supérieur (pas seulement les universités) à évaluer leurs procédures,

leurs résultats et leurs potentialités, donc un outil qui se veut adaptable à tout type d'établissement du supérieur. Cet aspect a été apprécié par une partie de nos interlocuteurs qui ont vu dans le LDR un moyen de standardisation de l'évaluation, une sorte d'uniformisation de ce processus, sans laisser place à des autoévaluations où l'on signalait ce qu'on avait envie de signaler, ou en laissant des choses dans l'ombre :

*« C'est un guide qui aide à une forme de standardisation, qui aide les établissements à donner un même cadre pour leur réflexion : ils réfléchissent à leurs missions dans un même cadre »* (L3 administratif chargée de mission pour l'autoévaluation CNE) ;

*« Il permet d'assurer l'évaluation des universités d'une façon homogène sur ensemble du territoire [...]. Comme il y a un questionnaire finalement uniforme, je pense que l'appréciation des établissements peut être faite sur des bases un peu plus homogènes, sinon scientifiques, plus homogènes »* (A2 VP CEVU).

En revanche, les responsables des autres institutions d'enseignement supérieur ont compris cette uniformisation réductrice, et réduite seulement aux universités :

*« Le LDR était adapté plutôt aux universités classiques »* (B1- responsable de la partie formation initiale) ;

*« Il fallait trouver des adaptations de certains paragraphes pour le rendre adaptable à notre établissement »* (E2 directeur adjoint).

L'idée centrale du LDR était d'offrir un *cadre d'argumentation* des points forts ou des difficultés des établissements. Dans l'exercice concret, avec le livret, nos interviewés se sont rendu compte, soit qu'il faisait ce qu'il se proposait, c'est-à-dire qu'*« il n'oblige pas simplement à dire des intentions, mais des intentions réalisées par quelle activité. Et cela se traduit par : vous faites ceci, vous faites cela, vous ne le faites pas, pourquoi ? »* (U1 président), soit l'inverse, c'est-à-dire que par son contenu et sa forme, son objectif ne pouvait être atteint :

*« Il y avait des questions qui, par leur forme demandaient des réponses « oui » ou « non », et qui ne nous paraissaient pas comme un bon support de réflexion »* (J4 directrice de la recherche).

Concernant le *contenu du LDR*, une partie de nos interlocuteurs ont apprécié le fait qu'il touchait à tous les sujets sur tous les secteurs des établissements :

« *Le CNE balayait pas mal avec le LDR* » (K3 chef de cabinet).

Ce fait permettait la réalisation d'une évaluation complète de toutes les composantes :

« *Il nous a obligés à nous poser des questions qu'on ne s'était jamais posées autrement ; il nous a obligés à faire le bilan de tous les secteurs de l'établissement* » (M1 VP CEVU).

L'autre partie des témoignages insiste sur les points faibles du guide d'autoévaluation :

« *Il y avait trois grands chapitres, de nombreuses interactions et des redondances* » (D2 chargée de mission) ;

« *Il y a des critères qui sont un peu une transcription de la loi, donc je ne vois pas pourquoi ils sont là* » (J2 VP CS) ;

« *Il y a des questions qui concernent une université idyllique française* » (J2 VP CS) ;

« *Il n'y a pas assez de critères, par exemple, pour la relation avec l'entreprise. Il a beaucoup de critères sur la vie étudiante, mais très peu sur la relation université- entreprise* » (U2 SG).

Concernant la *forme du LDR*, une partie de nos interviewés l'ont apprécié comme outil accessible, avec « *une présentation rassurante, qui utilise un langage commun* » (G 2 SG). En revanche, d'autres personnes ont trouvé que « *c'était très difficile pour les gens de comprendre la lisibilité du LDR, ce n'était pas simple* » (C1 - président). Il fallait faire des « traductions » du texte, ce qui a alourdi la tâche des personnes impliquées :

« *Nous avons transformé rigoureusement la formulation des critères en items, puisque je vous assure que les gens sur le terrain ne comprenaient pas* » (D2 chargée de mission).

L'*utilité du LDR* a été variablement perçue. Il a constitué pour certains une vraie aide dans la réalisation de l'autoévaluation, puisqu'il a offert un cadre structurant sur ce qu'il fallait faire :

« *C'est un document de travail qui a énormément facilité la tâche d'évaluation. Il avait l'avantage de proposer un plan et un canevas dans lequel vous remplissez des cases [...], et puis ça facilite très vite la production de l'établissement. À*

*partir du LDR, on savait tous ce qu'on devait produire relatif à l'évaluation » (E2 directeur adjoint) ;*

*« On l'a vu comme un instrument qui a structuré la démarche, et on voyait clairement ce qu'ils voulaient » (L1 président) ;*

*« C'est utile, puisque quand on fait un travail de fond, on peut aller dans tous les sens, tandis que le LDR posait un schéma, mais un schéma pas fermé ; les gens pouvaient rajouter des choses. Ce n'est pas un questionnaire fermé, mais c'est une bonne ossature, pour pouvoir faire avancer l'autoévaluation » (K3 chef de cabinet).*

En revanche, d'autres personnes ont considéré le *Livre des références* comme un outil non-opérationnel, puisqu'il ne permettait pas, dans la forme présentée, de recueillir des données sur le terrain. De même, il n'était pas vu comme un outil de connaissance de l'établissement :

*« Politiquement, c'est facile de répondre au LDR. Mais si on veut que ça soit un outil pertinent pour l'établissement, eh bien... je l'ai transformé en tableau de recueil de données » (D2 chargée de mission).*

Globalement, bien que des personnes aient trouvé l'outil *« pas mal fait »* (J2 VP CS) ou *« pas mauvais du tout »* (I2 VP évaluation), 9 personnes interrogées ont réfléchi, lors du processus, à ce guide, pour le rendre meilleur. *Les améliorations proposées* concernent d'abord une *définition de l'autoévaluation* plus claire, non seulement auprès des responsables d'établissements, mais aussi à l'intérieur du CNE, pour que tout le monde comprenne la logique de l'argumentation proposée : *« ils mettaient en place le LDR, et on sentait qu'eux-mêmes ne s'entendaient bien entre eux sur ce truc-là »* (I1-président). Des éclaircissements sur la philosophie dans laquelle la démarche était inscrite auraient dirigé vers une formulation plus précise des critères pour bien faire l'autoévaluation et non, comme une voix l'a remarqué, un rapport d'activité :

*« Ce qui était difficile, c'est que l'autoévaluation, ce n'est pas un rapport d'activité, or, parfois, la façon dont les questions étaient posées pouvaient amener les gens à ne faire qu'un rapport d'activité. Par contre, quand on évalue, on porte un jugement, on estime le travail que l'on produit. Donc, déjà, la démarche était difficile, si en plus les questions vous amènent à faire un descriptif, on arrive à un rapport d'activité qui n'a pas grand intérêt. Donc, il y a une définition de*

*l'autoévaluation à faire auprès des gens, et ça, c'est très important, parce que si on ne le fait pas, on rate l'objectif* » (N1 SG).

Les autres propositions visent :

- des améliorations du langage à utiliser :  
*« Il y avait des questions qu'on n'a pas pu comprendre, et on a fait une lecture critique de cet outil »* (J4 directrice de la recherche) ;
- le tri des critères :  
*« Il y a des critères redondants [...] on l'a dit, nous l'avons remarqué au CNE »* (M1 VP CEVU) ;  
*« Il y avait des questions qui étaient à cheval sur la vie d'étudiant et la pédagogie, sur le pilotage et les finances »* (N1 SG) ;
- la réduction du volume du livret puisque *« les critères proposés par le CNE sont trop nombreux »* (Q2 professeur chargé d'autoévaluation) ;  
*« Il faut réfléchir à quelque chose de plus synthétique, plus réduit, et plus simple, et après, dans les établissements, chacun peut l'enrichir selon ses besoins. Mais pour moi, le document de base est trop volumineux et abstrait. Peut-être, puisque c'est trop volumineux et abstrait cela n'encourage pas les établissements à s'appropriier la démarche, notamment pour les administratifs et pour les enseignants-chercheurs qui sont sur le terrain qui voient ça comme un truc un peu indigeste. Ils ne savent pas quoi faire avec »* (H2 chef de cabinet).

Prenant en considération le nombre des interventions sur le LDR, le nombre de personnes qui se sont exprimées soit en faveur, soit contre le livret, nous sommes d'accord avec l'un de nos interlocuteurs qui a affirmé que, finalement, *« le grand intérêt de l'autoévaluation proposée par le CNE, c'était le Livre des références »* (U1-président).

#### II.6.9. Thème 4 : les effets de l'autoévaluation, résultats quantitatifs

Du point de vue de la quantité des interventions, le thème 4 occupe la deuxième place dans les entretiens. Les *« effets de l'autoévaluation »* ont été catégorisés, en tenant compte des objectifs du CNE, en :

- effets stratégiques,
- connaissance interne de l'établissement et
- création ou participation au développement d'une culture d'évaluation.

À ces sous-thèmes s'ajoute celui sur le manque d'effets de ces autoévaluations. Nous rappelons, comme nous l'avons déjà fait dans la présentation des objectifs de la dernière méthodologie du CNE, que ces effets font référence à :

- des effets stratégiques : une amélioration dans le management des composantes et de l'établissement dans son intégralité, dans la politique scientifique et dans l'offre de formation, fait qui faciliterait la préparation aux exigences de compétitivité et/ou d'attractivité européenne, mais aussi la préparation des négociations des ressources du contrat quadriennal ;
- des effets sur la connaissance interne : mieux se connaître (points forts, faiblesses, spécificités) afin d'établir à quel point les missions confiées sont remplies ;
- des effets sur la création ou le développement d'une culture d'évaluation au sein des établissements.

Voici les taux d'interventions de nos interviewés sur ces types d'effets :

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquences par sous-thèmes (nombre interventions)	Fréquences par thème
<b>T4 Effets</b>	Stratégiques	43 <sup>51</sup> 7,88%	121 22,20% <sup>52</sup>
	Connaissance interne	42 7,70%	
	Culture d'évaluation	25 4,60%	
	Manque d'effets	11 2,01%	

*Tableau 27 : Les fréquences d'interventions pour le thème « Effets »*

Le tableau ci-dessus montre que le nombre d'interventions sur les effets stratégiques et sur la connaissance interne des établissements sont presque identiques. Les contributions sur la culture d'évaluation représentent à peu près la moitié du nombre

<sup>51</sup> Les pourcentages, sur ces nombres restreints, ont un objectif démonstratif, et non statistique.

<sup>52</sup> Le premier chiffre indique la fréquence brute des interventions sur le thème donné (les effets de l'autoévaluation) et le pourcentage a été effectué par rapport au total des fréquences de notre corpus. Ainsi, le tableau se lit : « pour le thème "les effets" le nombre d'interventions a été 121, ce qui représente 22,20% des interventions de notre corpus ».

d'interventions des catégories précédentes. Le manque d'effets est le sous-thème le moins présent : un quart par rapport aux effets stratégiques.

3 personnes sur 37 ont abordé d'autres effets non répertoriés dans cette catégorisation. Un président d'université affirme qu'il n'est pas en mesure de parler des effets de l'autoévaluation puisqu'il a quitté l'institution après la fin de l'évaluation : « *l'évaluation a été finie en 2006, et je suis parti, j'ai quitté l'université en novembre 2006. Il faudrait demander à l'équipe actuelle* » (C1- président). Soit notre interlocuteur ne s'est pas rendu compte des éventuels effets que l'autoévaluation a pu engendrer, soit il a voulu éviter de répondre à notre demande, et il nous a offert un discours de surface. Cette dernière interprétation est confirmée par les entretiens faits dans le même établissement. La secrétaire générale a affirmé que « *chez nous, il n'y a pas eu d'autoévaluation* » (C3 SG). Par la suite, le président cité n'a rien eu à raconter sur le thème. Une autre personne, chef de cabinet, a été absente pour des raisons personnelles lors des autoévaluations. Tout ce qu'elle a « *entendu a été que cela s'était bien passé* » (J3 chef de cabinet).

Parmi les interviewés qui se sont exprimés sur les effets, 22 sur 37 ont fait des interventions sur les effets stratégiques, 24 sur 37 sur la connaissance interne, 14 sur 37 sur la participation à la création ou au développement d'une culture d'évaluation, et 8 sur 37 ont affirmé qu'il n'y avait pas d'effets de la procédure. Ainsi, la répartition selon le nombre des personnes qui ont parlé des effets est :

Type d'effets	Nombre des personnes intervenantes
1. Connaissance interne	24/37 soit environ 65%
2. Effets stratégiques	22/37 soit environ 60 %
3. Culture d'évaluation	14/37 soit environ 38 %
4. Manque d'effets	8/37 soit environ 22 %

**Tableau 28 : La hiérarchisation des types d'effets selon le nombre des personnes intervenantes**

Le tableau ci-dessus montre que les effets les plus évidents pour nos interlocuteurs ont été ceux sur la connaissance interne de leur établissement, suivi des effets stratégiques. La création ou le renforcement d'une culture d'évaluation occupe la troisième place, et à la fin se trouve le manque des effets. Ces chiffres montrent que les universitaires ont effectivement perçu des changements dans leurs institutions vis-à-vis de la procédure

proposée par le CNE. Il nous reste à voir, pour les sous-groupes de notre échantillon, quelle en a été la répartition. Le tableau qui suit apporte plus de précision en ce sens.

Effets	Univer- sitaires	Adminis- tratifs	Resp. d'université	Resp. d'autres institutions	Femmes	Hommes
1. Connaissance interne	17/27	7/10	16/30	5/7	10/14	14/23
2. Effets stratégiques	16/27	6/10	20/30	2/7	9/14	13/23
3. Culture d'évaluation	10/27	4/10	10/30	4/7	8/14	6/23
4. Manque d'effets	5/27	3/10	6/30	2/7	2/14	6/23

Tableau 29 : Fréquences des intervenants pour chaque type d'effets

Ce tableau montre que pour les sous-groupes de notre échantillon, la répartition générale (celle réalisée sur toutes les personnes intervenantes) est gardée. La seule différence constatée concerne les responsables d'universités qui ont été plus loquaces en ce qui concerne le thème « *effets stratégiques* ». Nous avons recouru à ce regroupement en quatre sous-thèmes, mais les occurrences ont été beaucoup plus dispersées. Pour chaque sous-thème, nous avons remarqué des oppositions : nos interviewés ont parlé d'effets positifs et d'effets négatifs. Le tableau qui suit présente par sous-groupes d'échantillon le nombre des personnes intervenues sur les sous-thèmes avec, à chaque fois, une séparation entre les effets positifs et négatifs :

Effets		Univer- sitaires	Adminis- tratifs	Resp. d'université	Resp. d'autres institutions	Femmes	Hommes
<b>1. Connaiss. interne</b>	<b>Positifs</b>	15/27	7/10	18/30	4/7	9/14	13/23
	<b>Négatifs</b>	5/27	0/10	3/30	2/7	1/14	4/23
<b>2. Effets stratégiques</b>	<b>Positifs</b>	12/27 <sup>53</sup>	4/10	14/30	2/7	8/14	8/23
	<b>Négatifs</b>	6/27	2/10	8/30	0/7	2/14	6/23
<b>3. Culture d'évaluation</b>	<b>positifs</b>	6/27	4/10	8/30	2/7	7/14	3/23
	<b>négatifs</b>	5/27	0/10	2/30	3/7	2/14	3/23
<b>4. Manque d'effets</b>		5/27	3/10	6/30	2/7	2/14	6/23

Tableau 30 : Fréquences des intervenants pour chaque type d'effets détaillés

<sup>53</sup> Le premier chiffre indique le nombre de personnes intervenues sur le thème donné et le chiffre de référence indique le nombre total des personnes faisant partie du sous-groupe d'échantillon. Ainsi, le tableau se lit comme suit : « 12 universitaires sur un total de 27 universitaires de notre échantillon ont eu des interventions sur les effets stratégiques positifs de la démarche d'autoévaluation ».

Il y a une certaine constance dans les interventions faites sur les effets de l'autoévaluation, dans le sens où, dans tous les sous-groupes de notre échantillon, les personnes qui ont fait des interventions sur les effets positifs sont plus nombreuses que celles intervenues sur les effets négatifs. Deux exceptions concernent la création ou le renforcement d'une culture d'évaluation :

- les responsables des autres établissements sont plus nombreux à considérer les effets négatifs ;
- les interventions des hommes sont présentes en égale mesure sur les effets positifs et sur les effets négatifs.

Nous développerons les données du tableau ci-dessus en prenant en compte les types d'effets, donc nous ferons une analyse horizontale. Pour l'analyse concernant les sous-groupes de notre échantillon (l'analyse verticale), nous garderons, non pas le nombre de personnes intervenantes, mais bien le nombre d'interventions. Autrement dit, nous ferons d'abord une lecture horizontale, puis verticale.

#### *II.6.9.1. Intervenants sur les effets concernant la connaissance interne*

Parmi les 24 personnes qui ont fait des interventions sur les effets de l'autoévaluation dans la connaissance interne de l'établissement, 22 ont été plutôt centrées sur les effets positifs et seulement 5 sur les effets négatifs. Ceux qui interviennent le plus sur les effets positifs de connaissance interne sont les administratifs : 7 sur 10 soit 70% des administratifs, et ceux qui en parlent le moins sont les universitaires : 15 sur 27 soit 55,55%.

La répartition des personnes intervenant sur les effets positifs pour la connaissance des établissements donne la situation suivante :

1.	Administratifs	7/10 soit 70%
2.	Femmes	9/14 soit environ 63%
3.	Responsables d'université	18/30 soit 60%
4.	Responsables d'autres institutions	4/7 soit environ 57%
5.	Hommes	13/23 soit environ 57%
6.	Universitaires	15/27 soit environ 56%

**Tableau 31 : Hiérarchie des intervenants sur les effets positifs « connaissance de l'établissement »**

Selon cette répartition, on voit que les administratifs et les femmes ont été plus nombreux à reconnaître les effets positifs sur la connaissance interne que les universitaires et les hommes. Pourtant, le nombre de personnes intervenant sur ce type d'effets montre un réel apport des autoévaluations à la connaissance interne de l'établissement. Sur les effets de connaissance interne perçus comme négatifs par nos interviewés, le maximum de personnes se trouve parmi les responsables d'autres institutions (2 sur 7), et il n'y a personne chez les administratifs (0 sur 10).

### *II.6.9.2. Intervenants sur les effets stratégiques*

Sur les 22 personnes intervenant sur ce type d'effets, 16 parlent des effets positifs et 8 des effets négatifs. La proportion est de 2 pour 1, donc plus importante que dans le cas des effets sur la connaissance interne. Les femmes parlent plus volontiers des effets stratégiques positifs (8 sur 14), alors que les responsables d'autres institutions beaucoup moins (2 sur 7).

Concernant les effets stratégiques négatifs, ils sont abordés par les responsables d'universités (8 sur 30), mais par aucun responsable d'autres institutions. La répartition des interventions sur les effets stratégiques positifs et négatifs est la suivante :

	<b>Nombre personnes intervenantes effets stratégiques positifs</b>		<b>Nombre personnes intervenantes effets stratégiques négatifs</b>	
1.	Femmes	8 sur 14	Responsables d'universités	8 sur 30
2.	Responsables d'universités	14 sur 30	Universitaires	6 sur 27
3.	Universitaires	12 sur 27	Hommes	6 sur 23
4.	Administratifs	4 sur 10	Administratifs	2 sur 10
5.	Hommes	8 sur 23	Femmes	2 sur 14
6.	Responsables d'autres institutions	2 sur 7	Responsables d'autres institutions	0 sur 7

*Tableau 32 : Hiérarchie des intervenants sur les effets stratégiques*

Les responsables d'université et les universitaires en général ont été dans les deux cas (effets stratégiques positifs ou négatifs) les plus nombreux à intervenir. Ils se sont rendu compte plus facilement de l'existence de ces effets. En revanche, les responsables des autres institutions ont été moins enclins à pointer ce type d'effets. Cette situation prouve que, du point de vue stratégique, la démarche du CNE a eu des effets plutôt pour les universités que pour les autres institutions.

### *II.6.9.3. Intervenants sur les effets concernant la création et/ou le développement d'une culture d'évaluation*

Seulement 14 personnes sur 37, donc moins de la moitié de nos interviewés, sont intervenues sur le renforcement et/ou la création d'une culture d'évaluation après l'autoévaluation du CNE. Ceci montre que cet objectif du CNE n'a pas été atteint. Les femmes ont plus souvent abordé la question de la création d'une culture d'évaluation : 7 sur 14, soit la moitié des femmes. Seulement 3 hommes sur 23 ont abordé cette question. L'absence de création ou de développement d'une culture de l'évaluation a été soutenue le plus souvent par les responsables des autres institutions. Ces responsables ont affirmé, comme nous le verrons dans l'analyse qualitative des données, soit qu'il y avait déjà une culture d'évaluation, soit que, simplement, la procédure n'a pas permis d'atteindre cet objectif dans ces établissements.

### *II.6.9.4. Intervenants sur l'absence d'effets*

8 personnes sur 37 parlent d'un manque total d'effets de la procédure du CNE, ce qui veut dire qu'un cinquième de nos interviewés ne sont pas convaincus de l'existence d'un quelconque effet de l'autoévaluation. Le nombre d'intervenants sur l'absence d'effets ne représente que 20 à 30 % pour chaque sous-groupe de notre échantillon, avec un maximum pour les administratifs (3 sur 10 personnes) et un minimum pour les femmes (2 sur 14).

### II.6.9.5. Universitaires-administratifs

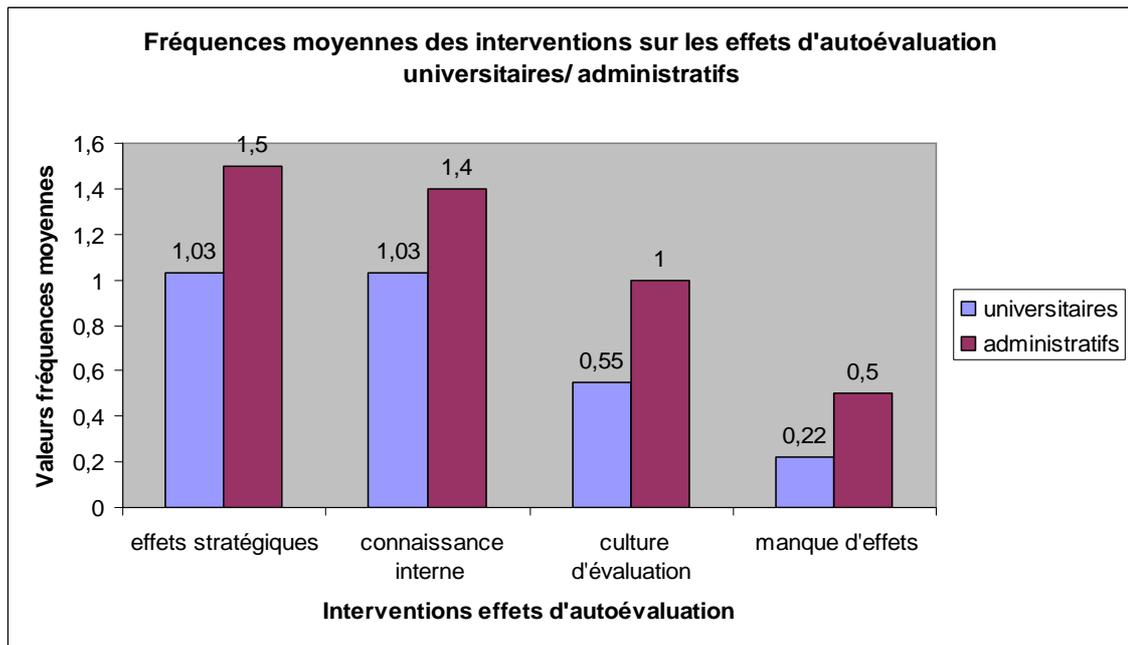


Figure 18: Fréquences moyennes des interventions sur les effets d'autoévaluation universitaires – administratifs

Les plus loquaces sur les effets des autoévaluations ont été, d'après les fréquences moyennes des interventions exposées dans le graphique ci-dessus, les administratifs. Leur « productivité verbale » peut être liée, comme c'est le cas pour les autres thèmes traités, au fait qu'ils sont centrés sur les aspects concrets de l'activité évaluative, sur la mise en place matérielle de cette procédure. Connaissant donc, au plus près, les réalités du terrain de leurs établissements, ils sont plus en mesure de s'exprimer sur les éventuels changements qui ont eu lieu. Le nombre de leurs interventions suit la même répartition que celle des universitaires : les effets stratégiques sont les plus présents dans leurs discours, suivis des effets sur la connaissance interne, sur la culture d'évaluation et enfin, sur le manque d'effets.

### II.6.9.6. Responsables d'universités - responsables d'autres institutions

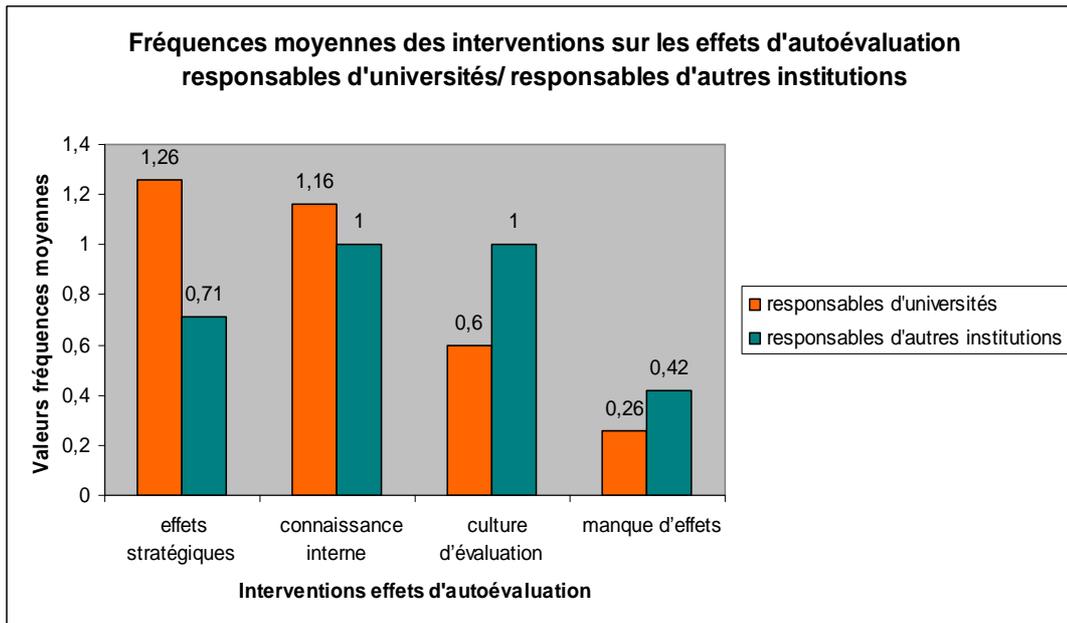


Figure 19: Fréquences moyennes des interventions sur les effets d'autoévaluation : responsables d'universités – responsables d'autres institutions

Les interventions des responsables d'universités et celles des responsables d'autres institutions sont variables. Si les responsables d'universités ont insisté sur les effets stratégiques et la connaissance interne, les responsables d'autres institutions ont fait plus de remarques sur la création d'une culture d'évaluation et le manque des effets. Nous voyons que pour les responsables d'universités, l'intérêt porte sur l'utilisation de l'autoévaluation pour une amélioration dans le management des composantes et de l'établissement, dans la politique scientifique et dans l'offre de formation, ou pour la préparation des négociations du contrat quadriennal. Pour les autres institutions, l'importance est plutôt accordée à la création ou au renforcement d'un cadre permettant l'insertion de l'évaluation comme composante institutionnelle de base. Ces données montrent que l'université envisage ces démarches pour un processus plus opérationnel, tandis que pour les « autres institutions d'enseignement supérieur », l'évaluation tient du fonctionnement interne, donc joue un rôle organique, voire identitaire.

### II.6.9.7. Résultats femmes – hommes

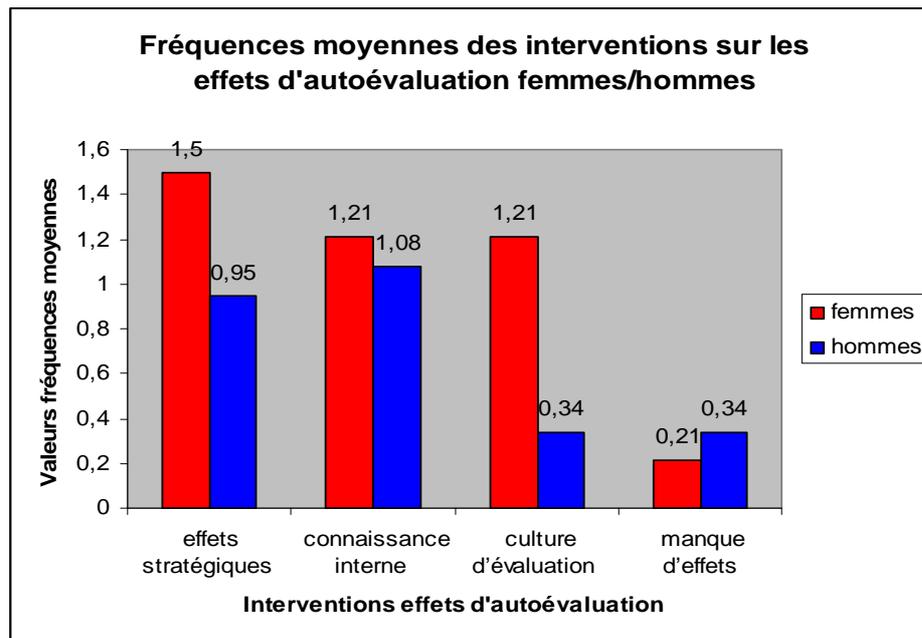


Figure 20: Fréquences moyennes des interventions sur les effets d'autoévaluation : femmes-hommes

Pour tous les types d'effets, les femmes ont été plus loquaces, sauf pour le manque d'effets où les hommes ont été un petit peu plus prolixes. En effet, le thème « manque d'effets » a enregistré le taux minimum d'interventions pour les femmes ; pour les hommes, il se trouve au même niveau que la culture d'évaluation. Les femmes ont plus parlé des effets stratégiques, et ont donné la même importance aux effets sur la connaissance interne que sur la culture d'évaluation. Pour les hommes, la connaissance interne a joué le rôle principal, suivie de très près par les effets stratégiques et de très loin par la culture d'évaluation. L'écart le plus important dans ces données est enregistré pour les effets concernant la création ou le renforcement d'une culture d'évaluation (0,87 pour les femmes), suivi de l'écart sur les effets stratégiques (0,55 pour les femmes). Si, pour le manque d'effets et pour la connaissance interne, il n'y a pas de grande différence, pour la culture d'évaluation et les effets stratégiques, l'écart s'avère toutefois porteur de sens : les femmes y accordent plus d'attention. Pour expliquer ces écarts, il faut prendre en compte que les femmes sont pour la plupart des administratives (9 sur 14), donc impliquées dans la vie des établissements par les aspects les plus concrets : chaque changement est facilement repéré. Ce n'est pas toujours le cas pour les hommes, surtout pour les universitaires de notre étude.

## II.6.10. Thème 4 : effets de l'autoévaluation, résultats qualitatifs

Plusieurs occurrences concernent les effets que nos interviewé(e)s ont perçu de la démarche proposée par le CNE. Elles visent : l'apport à la connaissance interne de l'établissement, les effets stratégiques positifs ou négatifs, l'aide (ou le manque d'aide) pour la création ou le renforcement d'une culture d'évaluation. De plus, les entretiens comprennent des remarques sur le manque total d'effets de la procédure et sur les raisons de l'existence ou de la non existence d'effets.

Avant de présenter ces sous-catégories, il faut souligner que, pour une partie de nos interlocuteurs, l'identification des effets est difficile pour des raisons liées :

- au changement d'équipes : ceux qui ont travaillé sur l'évaluation ne sont plus en poste, et les nouveaux venus n'ont pas les éléments antérieurs pour faire une comparaison « avant-après » :

*« Ce qui s'est passé, c'est que les personnes qui ont participé à ces réflexions ont quitté l'université. Donc, le secrétaire général est parti, l'agent comptable a quitté l'université, on a un nouvel agent comptable. Donc pour eux, qui n'ont pas participé aux réflexions, ce sera difficile de dire comment ça a changé. Mais je pense que Monsieur M., comme lui, il était dans l'ancienne équipe,... il fait la continuité ; lui, il pourra dire comment il perçoit les choses »* (A1 personnel administratif, secrétariat général).

*« Je ne peux pas vous en dire pas beaucoup, puisque l'évaluation a été finie en 2006, et je suis parti, j'ai quitté l'université en novembre 2006 »* (C1 Président).

*« Pour les effets, moi, j'ai quitté la direction de l'université, relativement peu de temps après le rapport du CNE, donc, je ne peux dire... »* (C2 VP- CA).

- au champ connu par les interrogés : les responsables d'établissements, étant la plupart du temps centrés sur l'équipe de direction, pouvaient difficilement nous faire part des changements produits dans les composantes :

*« Il y avait des effets sur les membres de l'équipe de direction, mais au-delà, je ne sais pas. Quand je dis « équipe de direction », c'est les enseignants- chercheurs qui sont autour du président et les administratifs (VP, SG). Et dans les UFR, je ne sais*

*pas, puisque je ne suis pas là tous les jours* » (R1 chargée de mission du développement).

Ces raisons expliquent la moindre participation des interviewés sur ce thème que dans le cas du thème « *démarche d'évaluation* ».

#### *II.6.10.1. Connaissance interne de l'établissement*

Comme nous l'avons vu dans l'analyse quantitative, les interviewés ont reçu et ont vécu la démarche évaluative du CNE comme favorisant la connaissance interne de l'établissement. Les responsables ont trouvé de l'intérêt dans la démarche puisqu'elle « *permettait une analyse précise de tous les aspects de la maison* » (A2 VP CEVU). Ce regard sur toutes les réalités de l'établissement offrait l'occasion de scruter « *des points que nous ne voulons pas forcément voir* » (J2 VP CS). La même position est soutenue par un directeur adjoint :

« *Ça permet de dire les choses qu'on a envie d'entendre dire, et qui, par tabou ou par la volonté de ne pas voir, sont mises loin de la lumière du jour* » (E2 directeur adjoint).

Tout cela a été soutenu par le *Livre des références*, qui était un outil, « *très, très intéressant pour se connaître* » (D2 chargée de mission).

Pour certains, ces évaluations ont eu comme finalité la constitution d'une image à un moment donné, qui pouvait servir de référence pour l'avenir de l'établissement :

« *De temps en temps, un exercice général, comme ça, permet de fixer des choses à un moment déterminé, et il peut ensuite servir de référence* » (A2 VP CEVU).

« *C'est une image à un moment donné des forces et des faiblesses de l'établissement* » (I2 VP évaluation).

Pour la plupart de nos interlocuteurs, l'évaluation à l'interne a été un *cadre pour la réflexion* sur la vie et le fonctionnement de l'établissement. Cette période, « *il faut bien la dater dans la vie de l'université* » (N1- secrétaire générale), vu que d'habitude, il n'y a pas de temps à alloué spécifiquement à des questions d'évaluation ou des réflexions pour constater l'état de l'établissement :

*« Et ça oblige à se poser des questions et à prendre du recul pour certaines choses. Quand on est pris par le quotidien, on ne prend pas toujours le temps de se poser des questions, de regarder où on est [...]. C'est intéressant de se poser des questions, de prendre du temps pour se regarder, pour en tirer après des conclusions, pour avancer » (H2 chef de cabinet).*

Une autre grande partie des interrogés ont perçu la démarche du CNE comme une opportunité pour la *découverte de l'établissement*, pour une *« prise de conscience sur ce qu'on est »* (L1 président) :

*« La démarche a rendu possible l'introspection, dans le sens où elle nous a permis au fond de découvrir des quantités des choses sur la maison, et de pouvoir les mettre en forme » (A2 VP CEVU).*

L'identification des points forts, des problèmes et des chemins à suivre pour l'avenir font partie de cette découverte de l'établissement :

*« On voyait très vite les points où on était bien, et les points où on avait des problèmes : nos points forts et nos faiblesses » (I2 VP évaluation).*

*« Avec le CNE, on a compris mieux ce que nous sommes, nos points forts, faibles, où aller » (J4 directrice de la recherche).*

La démarche a révélé l'implication des personnels dans la vie de l'établissement, y compris en ce qui concerne l'évaluation proposée : *« on voit comment les gens participent, on peut contrôler le taux de réponses et le regard d'autrui »* (B1-responsable de la partie formation initiale). Et, dans le même sens, l'évaluation a donné un indice du taux d'utilisation des moyens informatiques, ainsi que des utilisateurs :

*« On se rend compte, par cette démarche, que les gens utilisent peu les moyens informatiques, et ceux qui le font sont d'habitude des « grincheux » qui utilisent cette voie pour exprimer les choses qui ne vont pas, ou autre... » (F1 VP évaluation, stratégie, prospective).*

Dans son déroulement, l'évaluation a aidé à la vivification de l'existence de l'établissement, puisqu'elle a servi à faire connaître ce que faisaient les collègues, par une sorte de *« circulation de l'information à l'interne »* :

*« L'autoévaluation faite par ces entretiens, donc les entretiens eux-mêmes, ont servi aussi à faire connaître ce que les autres faisaient dans l'établissement, puisque je me suis rendue compte qu'on ne savait pas ce que les autres, dans l'établissement, faisaient, donc une circulation de l'information à l'interne. Donc, le résultat fini, le dossier d'autoévaluation n'a pas aidé, mais le temps de travail en commun, pendant le vécu, oui » (D2 chargée de mission).*

9 personnes appartenant à 9 établissements différents témoignent des *découvertes concrètes* de leurs institutions. Celles-ci intéressent :

- la connaissance des données quantitatives sur l'établissement (le taux de réussite aux examens, le nombre d'étudiants dans les filières, le nombre d'enseignants, de personnels IATOS, etc.) :

*« On a fait une étude lors de ce rapport d'autoévaluation pour savoir quel est le taux de réussite au CAPES, et il suffit qu'on regarde dans le document pour trouver là-dedans des éléments » (A2 VP CEVU).*

*« Pour la création de ce document d'autoévaluation, il fallait produire des chiffres concernant l'université (nombre d'étudiants dans les filières, nombre d'enseignants, de personnels IATOS, etc.). Ces données ont constitué pour nous une surprise puisqu'elles ont participé à une découverte de soi » (G 2 SG).*

- la prise de conscience des défiances sur l'organisation (des composantes d'université, de l'organigramme, de la circulation de l'information, etc.) :

*« Pour le problème d'organisation du département de langues, nous retrouvons [dans le rapport d'autoévaluation] les appréciations qu'on avait faites à l'occasion de l'autoévaluation » (A2 VP CEVU).*

*« J'ai vu des choses qui ne marchaient pas dans l'organigramme, puisqu'on avait le service informatique divisé en trois sections différentes » (C2 VP- CA).*

*« On s'est rendu compte, au niveau de la direction, qu'on a une somme de cultures des composantes, mais pas une vraie culture d'établissement. Par exemple : on a une politique d'accueil d'étudiants, mais chaque composante a sa façon de faire et on ne peut pas établir une culture d'établissement. C'est aussi à cause du fait qu'on est pluridisciplinaire. Donc l'identité d'établissement n'est pas si évidente » (L2 SG adjoint).*

*« Nous avons pu voir nos défaillances dans le système d'information ou le manque d'informations à l'interne » (M1 VP CEVU).*

- la mise en perspective des réalités nécessaires à l'amélioration du fonctionnement de l'établissement :

*« C'est un exercice qui [...] permet de mieux mettre en évidence [...] par exemple la nécessité d'insister plus sur une formation professionnalisée, la nécessité de mieux assumer l'agencement entre la formation initiale et continue et de développer plus la formation continue » (A2 VP CEVU).*

*« Le recueil de données a mis en évidence un certain nombre d'interrogations, notamment sur le système d'information et la maîtrise des données » (D2 chargée de mission).*

*« Lors de cette autoévaluation, on s'est rendu compte d'une chose, parmi d'autres. Le centre des Ressources Humaines : il y avait beaucoup de questions sur ce service ; il peut fournir des infos très facilement sur une chose précise, avec un délai assez court, mais il n'avait pas un système d'intégration des nouvelles données quand celles-ci arrivent, donc pas un système de continuité » (E1 chef d'établissement).*

*« On a vu qu'il y a des choses à faire pour améliorer le fait de faire un auto diagnostic, qu'il faut trouver des critères, indicateurs au niveau de l'établissement » (L2 SG adjoint).*

Pour certains de nos interlocuteurs, par la démarche d'autoévaluation, *« on n'apprend pas grand-chose »* (E2 directeur adjoint), parce que :

- les prises de conscience des réalités ne donnent pas lieu à des changements :  
*« Ça nous a aidé un petit peu sur la réflexion sur l'organisation, mais il n'y avait pas de changement »* (U2 SG).
- les responsables connaissaient l'état de l'établissement, soit parce qu'ils connaissaient bien l'institution, soit parce que d'autres évaluations réalisées avaient déjà fourni des informations :

« *Je n'ai pas le sentiment qu'on a appris énormément de choses sur nous-mêmes. Il y avait des choses qu'on savait déjà. A servi plus ou moins à faire le point et à nous faire voir où on était* » (B1- responsable de la partie formation initiale).

« *On savait qu'on avait des difficultés à l'intérieur, qu'il fallait remettre les choses en ordre un petit peu partout, qu'on avait des difficultés financières, etc.* » (K3 chef de cabinet).

« *Nos faiblesses, on les connaissait, on savait qu'elles existaient* » (K3 chef de cabinet).

« *Je connaissais tout avant* » (Q2 chargé de l'autoévaluation CNE).

« *Il n'y avait pas de surprise. On n'était pas dans un étonnement. On savait déjà des choses à partir du contrat* » (L1 président).

- la procédure proposée ne cadrerait pas avec les objectifs annoncés :

« *La procédure ne nous a pas aidés, comme ils nous le proposaient, à nous mieux connaître* » (J2 VP CS).

#### *II.6.10.2. Effets stratégiques de l'autoévaluation*

Le deuxième type d'effets constatés par nos interlocuteurs a concerné ceux qui visaient l'utilisation stratégique des données obtenues dans :

- le management de l'établissement dans son ensemble,
- le management des composantes,
- la politique scientifique.

##### *II.6.10.2.1. Effets stratégiques sur le management de l'établissement dans son ensemble*

Concernant ce type d'effets, nos interviewés ont parlé de l'aide de la démarche pour trouver un bon projet d'établissement afin de mettre ensuite en place la politique présidentielle qui marchait avec. Ils ont donc compris la démarche comme un *outil de gouvernance*.

« *Je pense que la nouvelle équipe s'est appuyée sur le contenu du rapport du CNE pour mettre en place sa politique* » (A1 personnel administratif, secrétariat général).

*« Nous a aidé pour tracer un chemin » (A2 VP CEVU).*

*« [...] a fait resurgir une organisation, un pilotage pour savoir après où on allait » (K2 1<sup>er</sup> VP CA).*

Les évaluations du CNE ont même été reconnues comme plus bénéfiques que d'autres évaluations institutionnelles (même internationales) par la précision de l'outil, afin de déterminer plus clairement le chemin d'avenir :

*« L'autoévaluation du CNE est très utile puisque c'est un moment de réflexion, c'était plus précis que l'autoévaluation de l'EUA, puisqu'ils avaient le LDR, et il nous a beaucoup aidés à nous expliciter plus concrètement sur nos orientations » (U1 président).*

Pour d'autres, les effets n'ont pas eu lieu puisque, même avec la prise de conscience favorisée par le CNE, les choses ont été maintenues dans l'état :

*« Nous savions que nous n'avions pas de projet d'établissement, mais après la procédure, on ne l'a pas fait ; de même, on a eu des soucis avec la scolarisation, mais rien n'a bougé » (C1 et C2 président et son premier vice-président).*

*« On a eu une réflexion sur une autre organisation des conseils, MAIS nous avons gardé notre organisation » (J1 et J2- président d'université et son vice-président CS).*

Inclus dans ce type d'effets, les témoignages portent aussi sur l'aide ou la non-aide pour la *préparation du contrat quadriennal*. Comme nous l'avons vu dans l'analyse du contexte des évaluations, objectivement, pour au moins 8 établissements (A, B, E, G, K, M, N, U, c'est-à-dire les établissements de la vague contractuelle D), l'autoévaluation du CNE tombait au bon moment pour aider aux préparations du bilan et du projet d'établissement. Toutefois, selon nos interviewés, seuls 6 établissements (A, D, E, H, M, U) ont bénéficié de cette aide, pour des raisons concernant surtout le calendrier :

*« Cette autoévaluation du CNE nous a aidés à ressembler les matériaux pour construire notre contrat quadriennal » (U1 Président).*

*« Ce qui est bien, c'est que les évaluations du CNE sont parallèles aux évaluations des contrats quadriennaux. Donc tout le travail qu'on fait pour le CNE est immédiatement utilisable pour le bilan de contrat. On ne perd pas de*

*temps à faire deux fois le travail. Comme le CNE vient avant le contrat, il tombe au bon moment* » (E1 chef d'établissement).

Dans d'autres cas, le calendrier de la venue du CNE, a été malvenu ; selon les témoignages, 11 établissements se sont retrouvés sans soutien pour la préparation du bilan du contrat :

*« L'autoévaluation du CNE devait aider à la préparation du bilan du contrat, donc sur les points forts et les points faibles, mais on n'a pas abouti à ça puisque les calendriers se sont un peu chevauchés. On avait déjà commencé le bilan du contrat précédent au moment où le CNE a commencé l'évaluation chez nous, donc, la période d'autoévaluation commençait »* (L3 administratif chargée de mission pour l'autoévaluation CNE).

En revanche, pour la plupart des établissements qui pouvaient s'en servir, les témoignages montrent qu'ils attendaient le rapport final du CNE pour pouvoir argumenter auprès de la tutelle sur les réalités et les nécessités financières. Donc, au lieu de profiter du cadre de réflexion proposé par le CNE pour réaliser un argumentaire sur l'établissement, les responsables ont attendu le document externe pour pouvoir soutenir leurs demandes au Ministère. Par la suite, le manque d'aide ressenti par nos interviewés n'a pas été justifié par les manquements à mettre en place une vraie autoévaluation, mais par le fait que l'autre instance (le CNE) n'a pas pu se plier au calendrier des établissements.

Nous comprenons ici que pour ces établissements et pour les responsables interviewés, la priorité était l'obtention de subventions plus que de savoir réellement où ils en étaient, pour leur développement. Les réalités financières l'ont emporté :

*« Nous, on se trouvait dans une ambiguïté complète, puisque le CNE arrivait en nous disant que les évaluations allaient nous aider dans les préparations du contrat, nous permettre une réflexion, mais, en fait ils sont venus après les négociations, donc après la bataille »* (J2 VP CS).

*« Nous avons espéré que le CNE allait nous aider pour le Contrat quadriennal, mais il est arrivé trop tard. Le rapport final est arrivé après les négociations du contrat, donc l'établissement n'a pas pu s'appuyer sur son contenu et sur le regard externe du CNE. Et ça a contribué à décrédibiliser le CNE »* (G 2 SG).

Cette dernière remarque, sur la décrédibilisation du CNE (qui n'aurait pas aidé dans les négociations du contrat) est très parlante sur les attentes des responsables d'établissement vis-à-vis de la venue du CNE : comme nous l'avions déjà remarqué, c'était l'obtention de ressources financières. Une seule voix a souligné l'aide de la démarche CNE pour nourrir la *mise en place de la réforme LMD* à l'université :

« *La réflexion qu'on a eue avec le CNE a certainement aidé à la mise en place de la réforme LMD* » (A1 personnel administratif, secrétariat général).

#### II.6.10.2.2. Effets stratégiques sur le management des composantes de l'établissement

Ce type d'effets vise soit la réorganisation des structures et des services de l'établissement là où les responsables ont trouvé qu'il y en avait besoin, soit la création de nouvelles structures pour un meilleur fonctionnement de l'établissement.

Sur la *réorganisation des services* ont été signalés :

- la réorganisation des services financiers et comptables :

« *Ça a abouti à une réorganisation des services financiers et comptables* » (A1 personnel administratif, secrétariat général).

« *Pendant mon mandat, on a eu le CNE, la Cour des Comptes, l'IGAENR sur une chose précise : la gestion financière. On était observé sur ce qu'on faisait. Et toutes ces évaluations nous ont aidés à introduire une nouvelle habitude dans la gestion financière* » (K1 président).

Nous voyons que les effets sur l'organisation du service financier n'ont pas été seulement dus au CNE : les évaluations d'autres instances ont aussi contribué à voir où était le problème et ce qu'il fallait faire.

- la restructuration du centre des Ressources Humaines pour une meilleure circulation de l'information, et la réduction du nombre des composantes pour une meilleure visibilité du système :

« *On a diminué le nombre de composantes de 15 à 13, et ça continue : même 12* » (U1 Président).

- la modernisation de l’administration, pour rendre plus facile et plus efficace l’activité des enseignants-chercheurs. Par exemple, simplification des ordres de mission :

*« Donc, on a fait la fiche « partir en mission » pour l’enseignant, et après on a fait une application informatique qui fait que l’enseignant, au lieu de remplir son ordre de mission à la main, comme il le faisait avant, il le fait directement par l’intranet de l’établissement. Maintenant, on a des ordres de mission qu’on arrive à lire, et en plus, on compte toutes les réponses, tous les champs renseignés dans l’ordre de mission. Donc, pour la première fois, on peut dire combien d’enseignants on a, où ils communiquent, dans quel pays, combien dure leur mission, et pourquoi ils partent [...] Et là, dans le cadre de l’évaluation, par exemple, le CNE et le Ministère nous demandaient de mesurer notre activité internationale. Et nous, à part dire « on part beaucoup », on était incapables de dire « quand ? », « comment ? », « où ? », « qui ? ». Donc, à la prochaine évaluation on pourra répondre à ces questions-là. Ça a permis de créer des circuits entre les services, ce qui n’était pas avant. Donc ça, c’est un exemple de travail qu’on a continué à faire après le rapport d’autoévaluation. Donc, on a simplifié les ordres des missions. On l’a fait pour les enseignants et pour le personnel administratif, et maintenant, il faut qu’on le fasse pour les étudiants. Ceci pour faciliter les choses pour les enseignants qui ne parlent pas le langage des administratifs » (N1- secrétaire générale).*

- et même, pour un établissement, le changement de président. Les évaluations faites ont eu comme effet direct le renouvellement de la présidence, puisque l’équipe et son dirigeant n’étaient pas à la hauteur de cette responsabilité :

*« J’ai quitté mes fonctions de président un an plutôt que prévu. C’est un élément qui m’a décidé. Quand j’ai eu le pré-rapport, et même avant, quand les experts sont venus, et m’ont demandé mon impression. Je leur ai dit : « qu’est-ce que vous voulez que je fasse, que je vous dise ? En bonne logique, que je vais démissionner » (K1 Président).*

Concernant la création de nouvelles structures, deux personnes ont cité :

- la création d’une cellule évaluative pour le service des Ressources humaines :

*« Par rapport à ce qu'on était à ce moment-là, nous avons aujourd'hui une cellule d'analyse et prospective qui nous permet d'avoir un suivi régulier des indicateurs, une cellule de suivi des carrières, donc une cellule de ressources humaines » (U1 Président).*

- la mise en place d'une instance pour les relations internationales :

*« On a mis en place un service "ingénierie et conseil" qui aide les gens à monter des dossiers pour des programmes à l'international. De même, un bureau pour la vie des doctorants. On s'est rendu compte qu'on a eu un souci avec la visibilité de tout ce qui était relations internationales, et on a mis en place une commission pour les relations internationales » (H2 chef de cabinet).*

Il faut spécifier que ces deux établissements se trouvaient dans un contexte évaluatif spécifique :

- l'université U avait eu recours aux évaluations de l'EUA, avant la venue du CNE ;
- l'établissement H avait un contexte géographique (proche de la frontière allemande) lui demandant d'avoir un service pour les affaires internationales.

En fait, les effets du CNE peuvent très bien être attribués soit à une maturation pour l'évaluation, soit au contexte, soit aux recommandations d'autres instances évaluatives.

#### II.6.10.2.3. Effets stratégiques sur la politique scientifique

Très peu présents, les effets sur la réorganisation ou la réflexion sur la recherche dans l'établissement n'ont fait l'objet de l'attention fugace que de seulement deux personnes. Dans les deux cas, on ne peut pas dire, comme c'est le cas de plusieurs effets, que le CNE ait été le facteur déterminant :

*« Nous avons mis en place une restructuration, notre visibilité en termes de recherche » (K4 responsable Écoles doctorales).*

*« On a réfléchi sur la partie gestion de la recherche » (U1 Président).*

### II.6.10.2.3. Manque d'effets stratégiques

Une partie de nos interrogés (presqu'un cinquième) ont évoqué explicitement le manque d'effets stratégiques de la procédure et le fait que la procédure ait empêché le déroulement normal de leurs activités :

« *Le processus a été une perte de temps* » (I1 et I2- président, vice-président stratégie, évaluation, prospective).

« *Il y a eu beaucoup de travail pour pas grand-chose* » (G2 secrétaire général).

« *Le processus n'est pas constructif pour notre établissement* » (J1 président).

« *Il n'a pas eu d'effets stratégiques* » (L2 secrétaire général adjoint).

« *Ça nous a rien donné, aucune idée. Ah, mais si : de revenir en arrière avec une organisation ancienne* » (J1 président).

### II.6.10.3. Création/ développement d'une culture d'évaluation

Les occurrences que nous avons regroupées sous la dénomination « *effets sur la création / le développement d'une culture d'évaluation* » concernent :

- un changement de vision et l'acceptation de l'évaluation en général
- les preuves concrètes de l'existence de cette culture
- les effets croisés : CNE et autres facteurs
- les raisons de la création d'une culture d'évaluation.

Nous rappelons que seules 14 personnes sur 34 se sont exprimées sur ce type d'effets.

#### II.6.10.3.1. Un changement de vision et l'acceptation de l'évaluation en général

La venue du CNE a constitué pour certains une prise de conscience de l'importance de l'autoévaluation :

« *Le CNE nous a attiré l'attention sur l'importance de l'autoévaluation, sur l'importance d'avoir des indicateurs* » (I2 VP évaluation).

« *On a entendu des prises de position en faveur de l'autoévaluation qui ont été clairement exprimées* » (D2 chargée de mission).

Pour d'autres, ce processus a déclenché un vrai changement de positionnement, une meilleure compréhension de ce qu'est l'évaluation, un « *changement de mentalité* » vis-à-vis de l'évaluation et des procédures qu'elle implique :

« *Je pense que ça participe d'un changement d'état d'esprit, comme la LOLF d'ailleurs, qui oblige à exprimer les résultats concrètement, sous une autre forme* » (K1 Président).

« *Il y avait déjà un changement de mentalité ; nous avons su qu'il fallait analyser les situations pour mieux les comprendre, ou analyser les résultats qu'on obtenait par nos actions, l'efficacité. Cette idée a été confortée par les travaux pour le CNE* » (M1 VP CEVU).

« *Ce n'est pas du formel, c'est quelque chose qui change dans nos têtes, nous intégrons un certain nombre de choses, peut-être d'une manière plus précise* » (A2 VP CEVU).

Certains ont même perçu que cette procédure était « *un pas pour **introduire l'évaluation à l'université*** » (I2 VP évaluation). Ce qui veut dire que, du moins pour certains, le CNE a réussi à attirer l'attention sur l'importance de l'évaluation dans les pratiques des responsables, pour un meilleur fonctionnement des établissements. De ce point de vue, les responsables sont conscients du rôle que joue l'évaluation, indépendamment du fait qu'ils ont eu un bon rapport d'autoévaluation ou pas. Ils espèrent qu'à l'avenir, une culture d'évaluation sera pleinement développée :

« *La démarche nous a beaucoup aidés, et j'espère que les gens vont commencer à prendre l'habitude de l'autoévaluation, et que ça sera plus productif et plus efficace* » (H1 Président).

« *Nous n'avons pas eu une bonne autoévaluation, mais il ne faut pas désespérer non plus, puisque avec le temps, les gens vont apprendre à dissimuler ce qui ne va pas et à mettre en avant ce qui va bien* » (K1 Président).

#### II.6.10.3.1. Les preuves concrètes de l'existence d'une culture d'évaluation après la venue du CNE

Les témoignages montrent des exemples de l'existence d'une culture interne d'évaluation. Comme nous l'avons vu lors de la présentation des effets stratégiques, il y

a eu dans les établissements un mouvement de création de structures évaluatives internes :

*« On a gardé un dispositif : la vice-présidence « Évaluation, valorisation, prospective ». Donc, même si le CNE est parti, nous avons continué à accorder de l'importance à l'évaluation dans l'établissement » (I2 VP évaluation).*

Dans un autre cas, les résultats de l'autoévaluation ont été diffusés et discutés lors de manifestations sur l'état de l'évaluation institutionnelle en France :

*« On a fait une présentation à l'AMUE sur l'autoévaluation qu'on a faite chez nous » (D2 chargée de mission).*

Dans deux autres cas, la culture d'évaluation s'est manifestée, soit par la reprise de l'évaluation avec la même méthodologie, soit par la création d'autres outils plus spécifiques à l'institution :

*« Maintenant, nous sommes en train de relancer une autoévaluation puisque ça nous a paru intéressant de voir 3 ans après où on en est. Donc, à ce moment-là, on l'a fait puisque c'était la demande du CNE, mais là, on a réactivé les 3 groupes, on a repris le questionnaire, on essaie de tenir compte des remarques qui ont été faites il y a 3 ans. Il y a certaines questions qu'on a adaptées, on a mis de nouvelles questions, et on a rajouté des questions rassemblées dans un questionnaire qu'on a appelé « prospective », ce qui est nouveau » (H2 chef de cabinet).*

*« On commence à avoir maintenant une culture d'autoévaluation, parce qu'après le rapport d'autoévaluation, on a fait un Guide de démarche interne, de démarche administrative » (N1- secrétaire générale).*

#### II.6.10.3.3. Les effets croisés : CNE et d'autres facteurs

Parmi les 14 personnes qui ont fait des remarques sur la création d'une culture d'évaluation dans leur établissement, 6 ont reconnu qu'en fait, ce n'est pas seulement à cause de la venue du CNE que les choses se sont mises en route ; d'autres facteurs ont joué :

- la logique et la procédure du contrat quadriennal

*« C'est le quadriennal qui a un petit peu amené une culture d'autoévaluation, puisque quand on est obligé de conduire un projet stratégique, de remonter des infos structurés à partir de fiches, ça oblige de se regarder : qu'est-ce qu'on a fait avant ce bilan ? » (E2 directeur adjoint).*

- la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF)

*« Mais il faut dire que pour ce qu'on a commencé sur la mise en place de mesures pour un meilleur système d'information, ce n'est pas seulement le fait de ces autoévaluations, il y avait aussi la LOLF. Donc l'autoévaluation n'est qu'un élément parmi d'autres » (D2 chargée de mission).*

- la LOLF croisée avec le contrat :

*« C'est la LOLF qui nous a fourni des indicateurs avec lesquels on doit justifier l'utilisation des moyens qu'on a reçus. Avec la politique de contractualisation, ces deux choses nous poussent à acquérir une culture d'autoévaluation, d'auto diagnostique, en permanence. Et la démarche du CNE entre dans ce cadre-là » (L2 SG adjoint).*

C'est ce que HENARD (2007) a constaté : la culture d'évaluation interne dépend encore, en France, de l'impulsion des autorités de tutelle (la nouvelle loi de finances, les indicateurs ministériels de préparation des nouveaux contrats).

- le classement de Shanghai :

*« On a pris conscience de nos forces et de nos faiblesses, mais le CNE n'est pas le seul responsable : l'université s'est rendue compte où on était. On voit, par exemple, le classement de Shanghai » (K4 responsable Écoles doctorales).*

- la maturation de l'établissement pour l'évaluation, ou le besoin que l'évaluation fasse partie de la vie de l'établissement :

*« Mais ce n'est pas seulement le CNE, il y avait ça dans le projet du président de l'université. Donc la démarche proposée par le CNE n'a fait que conforter ce qui se passait dans l'établissement. Ça a été un élément supplémentaire, puisque l'idée était déjà là. La démarche CNE a aidé dans l'enclenchement de la dynamique, et après, les choses se sont accélérées » (H2 chef de cabinet).*

Nous voyons donc que ce n'est pas forcément le CNE qui a induit ce type d'effets, mais qu'il y a participé.

#### II.6.10.3.4. Les raisons de la création d'une culture d'évaluation

Certaines personnes n'ont pas été convaincues de l'insertion de l'évaluation dans les activités des établissements. L'évaluation ne figure pas parmi les responsabilités et, de ce fait, ce n'est qu'un « épiphénomène » :

*« Sur le moment, les gens ont compris qu'il s'agit d'un sujet assez important, mais ils ne sont pas restés à faire que de l'évaluation, puisqu'ils sont payés pour faire de l'enseignement et de la recherche. Ils ne sont pas payés pour faire de l'évaluation et l'évaluation les ennue. Donc ils ont fait l'autoévaluation, et après, ils retournent à leur mission fondamentale. L'évaluation, c'est un épiphénomène. Mais pas pour le chef de l'établissement. L'évaluation n'est pas leur tache n°1, ils ont d'autres choses à faire » (E1 chef d'établissement).*

*« Je ne crois pas qu'il y ait des effets de l'autoévaluation. Il me semble que les personnes qui ont participé à ça, ils avaient une copie à rendre. Ils rendaient leur copie, et c'était terminé. On nous a demandé un travail, on le fait, et on ne se pose pas de questions plus que ça » (L2 SG adjoint).*

Des explications sont avancées pour expliquer la difficulté de création d'une culture d'évaluation par 9 personnes. Elles suggèrent :

- le manque d'évaluations institutionnelles régulières :

*« On n'était pas l'objet d'une évaluation depuis longtemps. Donc, c'est difficile la création d'une culture d'évaluation » (L1 président).*

- le manque de temps ou de personnel nommé spécifiquement pour s'en occuper :

*« On n'a pas le temps, il faut être réaliste. Qui a le temps d'arrêter la montre et de dire qu'une journée par mois on s'arrête, et on s'est dit : on a mis ça en place, qu'est-ce que ça vaut, en quoi tirerais-je de l'avantage si je continue à le faire, etc. ? Mais autrement, on le fait tous, mais pas d'une manière organisée, formalisée » (E2 directeur adjoint).*

« *Pour avoir une culture d'autoévaluation, il faut avoir quelqu'un à temps plein* »  
(R1 chargée de mission du développement).

- la connaissance des réalités n'induit pas automatiquement le changement :  
« *On savait qu'on avait des problèmes à la scolarité, mais pour introduire des changements, c'est difficile, compliqué. On ne sait pas ce que ça va donner. On n'a pas eu une culture d'introduire un changement, et donc, on n'a rien changé* »  
(K1 Président).  
« *J'ai vu des choses qui ne marchaient pas dans l'organigramme, puisqu'on avait le service informatique divisé en trois sections différentes. J'ai proposé au président de faire des modifications, mais ce n'était pas son truc* » (C2 VP- CA).  
« *On n'avait pas de culture d'évaluation, et les choses sont restées dans les mêmes positions* » (R1 chargée de mission du développement).  
« *Ça nous a aidé un petit peu sur la réflexion sur l'organisation, mais il n'y a pas eu de changement* » (U2 SG).
- la réticence aux évaluations :  
« *Le corps enseignant est réticent à l'évaluation. Quand l'évaluation vient de l'extérieur, les gens finissent par accepter, puisque c'est exogène. Et on peut mettre ça sur une étagère, et on l'oublie* » (E2 directeur adjoint).
- la réserve sur l'institutionnalisation de l'évaluation interne (une structure spéciale pour l'évaluation) :  
« *Je ne suis pas très d'accord avec ce qui était préconisé. Souvent, on dit qu'il faut mettre en place une structure d'évaluation interne dans l'établissement. Je ne pense pas qu'il puisse y avoir de cellule d'évaluation interne, d'abord parce qu'elle est interne, l'évaluation ne sera pas assez objective, et puis, parce que je pense que cette dimension doit faire partie du travail de chaque chef de service. Chaque chef de service doit intégrer dans sa façon de travailler l'idée qu'il y a des moments dans l'année où il doit avoir cette distance-là* » (N1- secrétaire générale).

- la procédure du CNE ne visait que le centre, et les composantes n'étaient pas visées :

*« Ça s'est passé au centre, beaucoup moins ailleurs, puisque les composantes n'ont pas appliqué directement l'autoévaluation et les services non plus, donc ça leur est passé à côté » (L2 SG adjoint).*

#### II.7.10.4. Manque d'effets de l'autoévaluation

Parmi nos interlocuteurs, certains ont soutenu que la démarche du CNE n'a pas eu d'effets, pour les raisons suivantes :

- l'évaluation était déjà présente dans l'établissement, et cette procédure ne proposait rien de nouveau :

*« Ça n'a pas introduit pour nous de choses nouvelles. On avait déjà une culture d'autoévaluation, on était habitué à faire ce genre de procédures » (B1-responsable de la partie formation initiale).*

*« Comme démarche évaluative, il ne nous a rien apporté » (Q1 président).*

- le dispositif ne servait pas à l'établissement, mais au CNE pour la préparation de la phase externe :

*« Je pense que nous avons plus aidé le CNE, que le CNE ne nous a aidés » (J2 VP CS).*

*« L'autoévaluation n'a servi à rien pour l'établissement, mais pour eux, notre document les a guidés pour le choix des experts et des thèmes à évaluer. Donc, l'autoévaluation a servi plutôt à eux qu'à nous » (G 2 SG).*

*« On a facilité le travail du CNE, parce que le travail d'après, c'était de vérifier par les entretiens si ça se recoupait » (N1- secrétaire générale).*

- les effets obtenus n'étaient pas à la hauteur de l'effort mis dans la démarche :

*« C'est beaucoup de travail pour pas grand chose » (G 2 SG).*

*« Par rapport à ce qui a été investi, les effets ne sont pas à la hauteur » (R1 chargée de mission développement).*

## Chapitre 7 : Réponses aux questions de l'enquête

À partir des données obtenues par cette analyse, nous voudrions répondre aux questions que nous nous posions au début de cette thèse et réfléchir aux hypothèses émises. Ces questions concernaient l'aide dans la connaissance interne, la participation au management des établissements et des composantes, et le développement d'une culture d'évaluation à partir de l'autoévaluation proposée par le CNE. Les hypothèses concernant les effets portaient sur l'investissement des équipes dirigeantes et une préparation préalable à l'évaluation.

Pour analyser les réponses d'une façon claire et précise, nous reprendrons chaque hypothèse selon la forme adoptée au début de la thèse et nous utiliserons les informations obtenues à partir des entretiens et récemment analysées.

### II.7.1. L'autoévaluation : aide dans la connaissance interne des établissements ?

La première hypothèse que nous avons posée était : la procédure d'autoévaluation proposée par le CNE est perçue par les responsables comme une aide dans la connaissance de leurs établissements (spécificités, points forts, points à améliorer).

Selon le nombre de personnes intervenant sur les effets, la connaissance interne occupe la première place : 24 personnes, soit plus de 60% dans chaque sous-groupe de notre échantillon (universitaires-administratifs, responsables d'universités- responsables d'autres institutions du supérieur, femmes-hommes). 22 personnes ont été plutôt centrées sur les effets positifs et 5 seulement sur les effets négatifs. Les administratifs et les femmes ont été plus nombreux à reconnaître les effets positifs sur la connaissance interne que les universitaires et les hommes. Ces chiffres montrent le réel apport des autoévaluations à la connaissance interne de l'établissement.

Bien qu'il y ait des voix qui soutiennent la faible efficacité des autoévaluations, un grand nombre de participants aux procédures ont découvert des pratiques et des aspects divers dont ils ignoraient l'existence dans leur établissement. Ces évaluations ont constitué d'abord un cadre de réflexion sur les réalités concrètes de l'établissement. C'était une véritable occasion de se poser des questions et de prendre de la distance sur ce qu'était l'établissement, et ces réflexions ont donné lieu à la constitution d'une image des forces et des faiblesses de l'établissement. À partir de la prise de conscience de l'état de l'établissement, les données obtenues pouvaient servir de point de référence sur comment et quoi faire en tant qu'organisation et fonctionnement. Plus concrètement, pour certains responsables, la procédure a montré le taux d'implication du personnel dans les événements de l'établissement (par exemple, sur l'autoévaluation) ou dans la vie universitaire dans son ensemble (par exemple la connaissance des travaux et des activités des autres).

Pour d'autres responsables, les autoévaluations se sont avérées sources de connaissances des données quantitatives sur l'établissement : taux de réussite aux examens, nombre d'étudiants dans les filières, nombre d'enseignants, de personnels IATOS. De même, elles ont participé à une prise de conscience des déficiences de l'organisation des composantes : organigramme, circulation de l'information, etc.

Le *Livre des références* a été un des facteurs les plus cités qui a contribué à la connaissance interne, puisqu'il a permis une analyse de tous les aspects des établissements, des grandes missions de l'université jusqu'à l'organisation et le fonctionnement de chaque secteur et de chaque composante. Toutefois, 5 personnes ont fait des remarques totalement opposées : il n'y a pas eu de découverte de l'établissement soit parce que les responsables connaissaient bien leur maison, soit parce que d'autres évaluations avaient déjà fourni des informations.

Certaines personnes ont montré aussi qu'en réalité, la procédure n'était pas parfaite et avait des points à améliorer. Par exemple, le *Livre des références* comportait des critères trop nombreux pour certains aspects, mais il lui en manquait pour d'autres. Les responsables se plaignaient du manque de critères sur la relation université-entreprise : trop volumineux, langage trop difficile, faits qui n'aidaient pas dans le recueil des données. Il nécessitait donc des transformations.

En général, les autoévaluations se sont révélées source de connaissance interne pour les établissements, dans le sens où la procédure a stimulé la réflexion sur soi-même en tant qu'institution, a favorisé une prise de distance sur son propre fonctionnement, a permis de mieux identifier les points forts et les points faibles.

## II.7.2. L'utilisation des résultats de l'autoévaluation : appui pour l'amélioration du management des établissements ?

La deuxième question que nous avons posée était : l'utilisation des résultats de l'autoévaluation est vue par les responsables dans le sens d'une amélioration du management des composantes et de l'établissement dans son intégralité, de la politique scientifique et de l'offre de formation.

Selon le nombre des personnes intervenantes, les effets stratégiques des évaluations du CNE ont été placés en seconde position : 22 intervenants, dont 16 sur les effets positifs, et 8 sur les effets négatifs. Par comparaison avec les effets sur la connaissance interne, les effets stratégiques « négatifs » ont eu plus d'interventions.

Les responsables d'université et les universitaires en général ont été, dans les deux cas (effets stratégiques positifs ou négatifs) les plus nombreux à intervenir. Ils se sont mieux rendus compte de l'existence de ces effets. En revanche, les responsables d'autres institutions ont moins pointé ce type d'effets. Ce résultat montre que, d'un point de vue stratégique, la démarche du CNE a surtout eu des effets dans les universités. Les effets stratégiques constatés par nos interlocuteurs ont été centrés sur le management de l'établissement dans son ensemble, le management des composantes et la politique scientifique. Constatons d'abord que sur l'offre de formation, même si ce thème occupe une grande partie du Livre des références, nos interlocuteurs n'ont pratiquement *rien* dit. Soit cet aspect n'était pas une priorité pour les responsables, soit la procédure n'a pas créé de conjoncture pour qu'elle le devienne. Concernant *le management de l'établissement dans son ensemble*, plusieurs personnes ont témoigné de l'aide de la procédure pour constituer un bon projet d'établissement et pour mettre

ensuite en place la politique présidentielle nécessaire. De ce point de vue, la démarche a été un outil de la gouvernance. À l'inverse, même avec la prise de conscience de ce que le CNE a favorisé, certains témoignent que rien n'a bougé. Pour 6 établissements, selon leurs responsables, les données obtenues après l'autoévaluation ont constitué une aide précieuse pour leurs présidences, qui les ont utilisées en vue de la préparation des négociations du contrat quadriennal. Les autres 11 établissements n'ont pas eu cette chance : le CNE est venu après les négociations. En conséquence, comme l'affirme un président d'université interviewé, « nous avons réalisé une radioscopie faite à un moment donné en dehors même de toute échéance ». Toutefois, comme nous l'avons déjà vu dans l'analyse du contenu des entretiens, des établissements auraient pu se servir de la venue du CNE pour se connaître et développer leurs données sur les réalités de leur établissement. Le CNE proposait des outils pour cela. À partir de ces données, les établissements auraient pu négocier sur des points qu'ils connaissaient déjà bien. Mais ils ne l'ont pas fait. La logique d'aide aux négociations n'a pas été comprise comme une opportunité de mieux se connaître pour mieux agir. Les établissements ont attendu seulement l'évaluation externe pour s'en servir comme argumentation du bien fondé de leurs demandes. La confiance dans ses propres forces d'argumentation n'est pas une caractéristique des établissements visités. Ils ne pouvaient pas (encore !) se réjouir de la responsabilisation ou de l'autonomisation tant discutées et tant débattues. C'est ce que constatent aussi BOFFO, DUBOIS et MOSCATI (2007). Une première conclusion, pas très optimiste, s'impose : pour la moitié de nos interviewés, l'autoévaluation proposée par le CNE n'a pas été efficace au niveau stratégique, autrement dit, elle n'a pas atteint son but.

Lié au management de l'établissement, *le management des composantes* a enregistré des effets. Ainsi, selon les témoignages de 8 personnes appartenant à 7 établissements différents, un établissement a procédé à la nomination d'un chargé de mission pour l'évaluation des enseignements et un autre à la mise en place d'une commission évaluation et prospective. Une université a créé une cellule d'analyse et prospective, une cellule de relations humaines et de suivi des carrières, et, d'autre part, a décidé d'une réduction du nombre des composantes de 15 à 12. Un président a affirmé : « nous avons créé un poste de vice-président « valorisation, évaluation et prospective ». Un secrétaire général atteste que l'autoévaluation « nous a servi pour la modernisation de l'administration, pour la mise en place de réformes administratives (par exemple : la

*simplification des ordres de mission*) ; de même nous en avons profité dans l'orientation de la politique externe, à savoir l'intégration concrète de l'IUFM à l'université ». Un chargé du dossier d'autoévaluation reconnaît que la « *maîtrise du système d'information [a été] meilleure après les autoévaluations* » et cela a participé à la mise en place « *d'un outil d'aide, d'abord à la direction et à la gouvernance, et après au CNE* ». Dans une autre université a eu lieu un changement plus profond : renouvellement de présidence (« *en tant que président, j'ai quitté, après les évaluations, mes fonctions un an plutôt que prévu* ») pour obtenir une stratégie cohérente, suivi de la mise en place d'un système d'information et de communication interne de l'information afin d'obtenir une meilleure administration de l'université et une meilleure lisibilité. Dans tous les cas, ces changements ne sont pas une conséquence des évaluations du CNE. Nos interviewés remarquent que d'autres facteurs ont eu de l'importance : les évaluations d'autres instances, le contexte économique, géographique, international, la conscience de la situation et les besoins internes. Par la suite, la visite du CNE n'a été qu'un élément parmi d'autres, mais pas la cause initiale des changements.

Les effets *stratégiques sur la politique scientifique* sont peu présents. En revanche, comme nous l'avons montré, pour la plupart des établissements, il n'y a pas eu d'effets directs ou observables. Le fait que ces évaluations se soient déroulées en même temps que d'autres procédures (les évaluations de la Cour des Comptes, les préparations des bilans ou les négociations du contrat quadriennal, la mise en place du schéma Licence-Master-Doctorat, etc.) ont fait que la démarche du CNE qui proposait de fournir des conseils n'a pas bénéficié d'une attention spéciale, et les effets qu'elle aurait pu engendrer ont été dilués ou mêlés avec les effets des autres procédures.

Il y a même des prises de positions contre cette procédure : « *Le processus a été une perte de temps* » (I1 et 2- président, vice-président stratégie, évaluation, prospective). « *Il y a eu beaucoup de travail pour pas grand chose* (G2 secrétaire général). « *Ça nous a rien donné, aucune idée. Ah, mais si : de revenir en arrière avec une organisation ancienne* » (J1 président).

Les résultats obtenus conduisent à la conclusion suivante : pour moins de la moitié de nos personnes interviewées (16 sur 37), la démarche a constitué une aide réelle dans la politique de l'établissement, dans sa gouvernance. Toutefois, ces effets ne peuvent pas

être attribués exclusivement à la démarche CNE. Si on ajoute le manque d'interventions sur l'offre de formation ou le peu de témoignages sur la mise en place d'une politique scientifique, nous pouvons conclure qu'effectivement, les effets stratégiques de la procédure CNE sont assez difficilement repérables, sinon assez peu effectifs.

### II.7.3. L'autoévaluation : opportunité pour le renforcement d'une culture d'évaluation ?

La troisième question de notre enquête se proposait de voir si les autoévaluations proposées par le CNE étaient comprises par les responsables d'établissements comme support pour le développement d'une culture d'évaluation au sein des établissements.

Seules 14 sur 37 personnes, donc moins de la moitié de nos interviewés, sont intervenues sur le renforcement ou sur la création d'une culture d'évaluation après la procédure d'autoévaluation du CNE. Cela montre que l'on peut douter que cet objectif du CNE ait été atteint.

Certains ont perçu la démarche comme l'opportunité de changer de mentalité concernant la nécessité de l'évaluation, et comme une vraie occasion d'introduire l'évaluation à l'université. Les dirigeants ont exprimé le souhait que ces démarches soient institutionnalisées et entrent dans les mœurs. Ils ont réagi dans ce sens en créant des structures évaluatives internes permanentes, ou en prenant la méthode comme référence pour d'autres évaluations à faire. Ou encore, pour améliorer les démarches évaluatives à venir par la création d'outils plus perfectionnés, comme l'atteste un chef de cabinet : « *un questionnaire qu'on a appelé prospective* », ou comme le mentionne un secrétaire général : « *un Guide de démarche interne, de démarche administrative* ».

La culture d'évaluation a été développée non seulement grâce au CNE, mais aussi par le résultat de plusieurs facteurs croisés. Ainsi, la logique et la procédure du contrat quadriennal, la LOLF, la maturation de l'établissement pour l'évaluation ou le besoin interne d'intégrer l'évaluation dans la vie de l'établissement, ont été des éléments qui

ont beaucoup apporté aux établissements en termes de création ou de développement d'une culture d'évaluation.

Un indicateur de l'existence d'une culture d'évaluation au sein d'un établissement peut être la participation de l'établissement entier aux autoévaluations. La moitié des établissements visités pour la réalisation de notre étude ont essayé d'impliquer au maximum les personnels des départements et des services pour la réalisation des autoévaluations à partir de *Livre des références*. Dans la plupart de ces établissements, il n'y a pas eu de refus de participation de la part des personnels : ceux-ci ont participé. En revanche, selon les témoignages de 10 personnes faisant partie de 6 établissements, il y avait une participation disparate aux autoévaluations : une implication seulement de la part de la présidence (témoignages de 3 interviewés de 3 établissements différents) ou une conduite de non-réponse des acteurs universitaires à l'appel de l'équipe présidentielle pour l'implication dans la procédure (4 personnes de 2 établissements). Un établissement, selon les témoignages de 2 participants, a choisi de ne pas impliquer un grand nombre de personnel « puisqu'il y avait aussi les évaluations du bilan quadriennal ; nous avons formé une commission qui a exploité les réflexions du bilan pour alimenter les réponses au Livre des références ». Or, on le sait déjà, cela devait être l'inverse : les réflexions apportées par les réponses au Livre des références devaient être celles qui alimenteraient les réflexions du bilan. La philosophie de ces évaluations et leur raison d'être n'a guère été comprise. Un vice-président du CA reconnaît que « nous avons fait une autoévaluation brouillonne, non pilotée, sans concertation », et la chef de cabinet de la même université est étonnée : « mais, chez nous, il n'a pas été question du tout d'autoévaluation ». Dans ces cas-là, il est effectivement inutile de parler d'une culture d'évaluation à l'interne.

Parmi les interviewés, 8 personnes dans 6 établissements ont déclaré que la procédure proposée par le CNE n'a pas été l'objet de la création d'une culture d'évaluation, soit parce que les enseignants étaient réticents aux évaluations (directeur adjoint), soit parce que l'autoévaluation ne se trouvait pas dans les priorités immédiates (premier vice-président), soit parce qu'on n'était pas habitué à ce type de démarche (premier vice-président, directeur adjoint) ou à ce type de « philosophie » (président). De même, une culture d'évaluation ne s'est pas formée puisque, tout simplement, elle n'a pas suscité d'intérêt : « on l'a fait pour eux et non pas pour nous » (vice-président CS), « le rapport

*d'autoévaluation est un document qu'on fait et on le met quelque part dans un placard* » (chef de cabinet) ou bien, comme certains le reconnaissent, « *ça a été une perte de temps, un processus inutile* » (vice-président évaluation, stratégie, prospective), et, finalement, « *on est saturé des évaluations* » (chef de cabinet, secrétaire général).

En conséquence, les évaluations proposées par le CNE n'ont constitué un support pour le développement d'une culture d'évaluation que pour un petit nombre des interviewés. Pour certains, elles n'ont fourni qu'une aide parmi d'autres, et, pour la plupart, elles n'ont pas pu changer le statut d'« *épiphénomène* » de l'évaluation à l'université. Alors, comme FAVE-BONNET (2005) l'a montré, une culture d'évaluation manque (encore) à beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur.

#### II.7.4. L'investissement dans l'autoévaluation : condition pour l'amélioration du fonctionnement des établissements ?

La quatrième question proposait de chercher si les effets de l'autoévaluation du CNE étaient engendrés seulement dans le cas des établissements où les équipes présidentielles s'étaient investies dans la démarche (elles ont voulu faire la démarche pour l'établissement et non pour le CNE). Pour apporter une réponse à cette question, et pour celle qui suit (la cinquième question), il faut changer d'optique. Jusqu'ici, pour les trois premières questions, il suffisait d'analyser les témoignages des personnes interviewées, tandis que maintenant, il est indispensable de faire un croisement entre les témoignages des responsables appartenant aux mêmes établissements. Autrement dit, pour les questions 4 et 5, il est nécessaire de prendre en compte l'image d'ensemble de l'institution. Pour obtenir des réponses à cette quatrième question, il faut croiser le taux d'engagement des équipes et l'existence des effets. Toutes les personnes n'ont pas parlé des effets. Là où il n'y avait qu'une seule personne par établissement, nous avons pris en compte son témoignage sur l'investissement de son équipe. Là où les interviewés n'ont rien dit sur les effets, je les ai ignorés : en fait, il s'agissait soit de personnes qui n'avaient pas participé aux évaluations, soit de personnes qui avaient changé de fonction ou d'institution et n'avaient pas eu de retour des évaluations. Là où plusieurs responsables ont parlé des effets, leurs témoignages ont été confrontés et additionnés.

Les témoignages de responsables appartenant à un même établissement ont été, en général, presque identiques sur les effets. Nous avons obtenu la synthèse suivante :

Code établis.	Investissement équipes présidentielles	Effets
A	AFO	**
B	AM	0
C	AFA	0
D	AP	**
E	AM	*
F	AFO	*
G	AFO	**
H	AP	**
I	AFO	**
J	AM	*
K	AFO	**
L	AFO	*
M	AM	**
N	AP	**
Q	AFO	0
R	AFO	0
U	AFO	0
<b>Totaux</b>	AFO = 9 : approche d'investissement formaliste des équipes dans l'autoévaluation AM = 4 : approche militante AP = 3 : approche participative AFA = 1 : approche factuelle	** = 8 : existence des effets importants de l'autoévaluation * = 4 : il y a quelques effets de l'autoévaluation 0 = 5 : non-existence d'effets de l'autoévaluation

**Tableau 33 : Croisement investissement équipes présidentielles-obtention des effets de l'évaluation**

La première colonne présente les 17 établissements de notre échantillon. La deuxième présente les 4 types d'investissement des équipes dans la démarche d'autoévaluation :

- *l'approche factuelle* (AFA) : le président ne s'implique pas dans l'autoévaluation, préfère que les différents points de vue s'expriment sans censure, mais il n'y a pas vraiment un dialogue à l'interne sur les réalités de l'établissement.
- *l'approche militante* (AM) : l'autoévaluation est vue comme une argumentation des choix politiques et de la vision de l'équipe présidentielle, mais aussi comme une opportunité d'amélioration de la stratégie de l'établissement. Le résultat sera un rapport qui peut être utile à l'interne, mais qui reflète l'avis du président.
- *l'approche formaliste* (AFO) : le président agit comme acteur dans une situation de contrainte, se contente de décider une autoévaluation par simple réponse aux critères proposés. Dans ce cas, le résultat est vu comme un bilan d'activité.

- *l'approche participative* (AP) : le président est convaincu de la nécessité de l'autoévaluation, il organise son équipe d'une façon efficace, il impulse des motivations pour cette démarche ; le rapport sera utilisé à l'interne, et est le fruit d'un véritable dialogue à l'interne.

Selon nos données, l'investissement des équipes dans la démarche d'évaluation a été variable. Près de la moitié ont eu un investissement formel (9 établissements), ce qui veut dire que la moitié des établissements ont vu dans le processus proposé une sollicitation externe qui pouvait difficilement être acceptée ou développée à l'interne. Les responsables ont décidé de répondre strictement à la demande du CNE, « *puisque le CNE est une instance importante* » (J4 directrice de la recherche), de remplir le dossier et de passer à autre chose. Dans 4 établissements l'autoévaluation a permis à l'équipe présidentielle de prouver le bien-fondé de la politique centralisée menée. Le président avait le dernier mot, et son pouvoir fort a fait en sorte que l'évaluation reste un phénomène marginal pour l'équipe. Il s'agit en grande partie (3 établissements sur 4) d'établissements parisiens, renommés pour leur politique scientifique et pour leur visibilité à l'international. Trois établissements ont vraiment essayé de s'impliquer, ont compris l'importance du processus pour l'institution, et se sont même montrés originaux, soit par les instruments utilisés (tableaux à remplir, grille d'appréciation de type Likert), soit par la méthodologie de réponse (groupes de travail rédactionnel thématiques, introduction de chapitres contextualisés). Enfin, dans un établissement, il y a eu un manque total d'implication du président qui s'est contenté de présenter la procédure et a seulement demandé la rédaction d'un rapport pour répondre à la demande du CNE. Son avis n'a pas été donné, il n'y a pas eu de regard critique de sa part, pas de travail en commun, pas de consultation, et à la fin, ce qui a été obtenu a été « *un brouillon* » (VP CA).

Nous faisons l'hypothèse que les caractéristiques des établissements (positionnement géographique, taille, date de fondation, disciplines prépondérantes, taux d'encadrement des personnels enseignants ou IATOS) ne sont pas les facteurs explicatifs de l'inscription des établissements dans les quatre types d'investissement dans la procédure. En revanche, comme nous l'avons spécifié, il y a un point commun pour les 4 établissements inscrits dans l'approche militante : un pouvoir central fort. Un autre

établissement a été identifié, selon les témoignages des interviewés, avec le même type de pouvoir central, mais il s'inscrit plutôt dans l'approche formaliste.

Nous pouvons avancer en conclusion que, pour l'investissement des établissements dans la démarche d'évaluation, le type de gouvernance est important surtout en ce qui concerne l'approche militante. Pour les autres approches, le pouvoir du président n'est pas un facteur d'investissement.

La dernière colonne du tableau de synthèse concerne la présence/absence d'effets, selon ce qui a été perçu globalement par les responsables de chaque établissement :

- *l'existence d'effets importants de l'autoévaluation (\*\*)* : effets stratégiques (par exemple la réorganisation de services ou une aide significative pour la préparation du contrat quadriennal), ou/et de connaissance interne (par exemple découverte des chiffres significatifs sur l'établissement), ou/et des effets sur le développement d'une culture d'évaluation (par exemple la prise de conscience de l'importance de l'évaluation pour le bon fonctionnement de l'établissement, l'introduction de l'évaluation à l'université par la création des postes VP évaluation et prospective). La présence d'au moins un seul effet de ce type dans les témoignages des responsables nous a incité à placer l'établissement dans cette catégorie.
- *l'existence de quelques effets de l'autoévaluation (\*)* : cette catégorie inclut les établissements dont les responsables ont reconnu une certaine aide dans la connaissance interne de l'établissement, mais sans donner d'explications ou d'exemples concrets.
- *non-existence d'effets de l'autoévaluation (0)*. Il s'agit des établissements où les responsables ont témoigné que :
  - la procédure n'a rien apporté de nouveau ni sur la connaissance interne, ni sur le développement d'une culture d'évaluation ou autre, puisque l'établissement se connaissait et avait déjà une culture d'évaluation ;
  - il y a eu un changement de fonction ou même d'institution et le suivi n'a pas été réalisé ;
  - d'autres évaluations antérieures (par exemple de l'EUA) ont constitué le déclencheur des effets ;

- le travail d'évaluation a été fait par une seule personne ;
- il a eu négation effective de l'existence de certains effets.

Comme c'est le cas pour l'investissement dans la procédure, les caractéristiques des établissements n'influencent pas l'existence d'effets. Pourtant, pour la non-existence d'effets, la plupart des établissements (4 sur 7) se trouve dans la région parisienne.

Les relations entre les types d'approches et l'obtention d'effets donnent le résultat suivant :

	<b>Approche formaliste</b>	<b>Approche militante</b>	<b>Approche participative</b>	<b>Approche factuelle</b>
<b>Existence d'effets</b>	A, I, K, G	M	D, H, N	
<b>Peu d'effets</b>	F, L	E, J		
<b>Non-existence d'effets</b>	Q, R, U	B		C

*Tableau 34 : Croisement types d'approches d'investissement des équipes présidentielles- obtention des effets de l'évaluation*

L'existence d'effets est enregistrée surtout dans les établissements qui ont voulu faire de ce processus le leur. Pour l'établissement qui n'a pas eu d'implication, les effets ne sont pas identifiés. Ces faits prouvent la validité de notre hypothèse : il y a un lien entre l'investissement des équipes et l'obtention d'effets. En ce qui concerne l'approche militante ou formaliste, les relations sont nuancées. Avec une présidence qui veut prouver l'efficacité de sa politique, donc en faire une sorte de « travail publicitaire », il peut y avoir des effets. Et pour 3 établissements, c'est le cas. La même situation est constatée pour ceux qui ont voulu seulement répondre à une demande extérieure : le déroulement de la démarche en soi a été l'occasion de se découvrir, de voir qu'on peut introduire l'évaluation à l'université, et même de choisir d'améliorer les choses. Ainsi :

- pour l'établissement A, il y a eu découverte des déficiences du service financier et, par la suite, des mesures d'amélioration ont été prises ;
- l'établissement G, par la production de chiffres concernant l'université (nombre d'étudiants dans les filières, nombre d'enseignants, de personnels IATOS, etc.), a vécu « *une surprise puisque cela a participé à une découverte de soi* » (SG) ;
- pour l'établissement I, dès la première phase d'autoévaluation, il y a eu constat d'une impossibilité de faire face à la tâche sans commencer à intégrer l'évaluation dans le fonctionnement. Par la suite, un poste de VP « Évaluation,

valorisation et prospective » a été créé et maintenu, au moins jusqu'à notre visite dans l'établissement, donc deux ans après la procédure ;

- l'établissement K a connu un changement plus profond : le changement de présidence intervenu plus tôt que prévu, conséquence de la prise de conscience de l'absence d'un projet de pilotage qui faisait que tout l'établissement n'avancait pas.

Un constat s'impose : même si les équipes ne sont pas totalement investies ou n'ont pas eu l'intention de s'investir dans l'évaluation, des effets peuvent surgir. Cela montre que l'évaluation comprise soit comme démarche, soit comme résultat (le rapport d'autoévaluation) agit sur les réalités de l'établissement par les mesures d'amélioration qui s'imposent, et sur les personnes qui y participent (avec plus ou moins d'investissement). En conclusion, l'implication des équipes présidentielles dans la démarche influence les effets, mais ceux-ci peuvent aussi être ressentis sans qu'une implication dans la procédure ait été préconisée.

#### II.7.5. La préparation à l'évaluation : point de départ pour mieux fonctionner ?

La dernière hypothèse était : l'expérience préalable des responsables des démarches évaluatives augmente les effets des autoévaluations sur le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur.

Comme dans le cas de la question précédente, les réponses dépendent de la situation institutionnelle. Il est nécessaire de faire le croisement entre la préparation des responsables aux évaluations et l'obtention des effets au niveau de l'établissement. Il faut repérer quelle était la préparation aux démarches évaluatives. Pour l'identifier, nous avons recueilli dans les entretiens des témoignages sur les points suivants :

- l'existence d'expériences évaluatives antérieures à celles du CNE : évaluations de l'EUA ;

- l’existence d’une certaine culture d’évaluation propre à l’établissement : des structures évaluatives internes et/ou des procédures évaluatives habituelles ;
- l’existence d’une certaine formation à l’évaluation des personnes impliquées dans la procédure à l’interne : anciens membres du CNE, experts/professionnels en évaluation.

Dans le cas où au moins un de ces points était présent dans les entretiens des responsables appartenant au même établissement, nous avons considéré qu’il y avait eu préparation préalable aux démarches évaluatives. Comme dans le cas de l’existence des effets, la confrontation des témoignages montre que la perception de la préparation à l’évaluation est presque identique parmi les responsables appartenant à un même établissement. Nous avons obtenu la synthèse qui suit :

Code établis.	Préparation aux évaluations	Effets
A	Pas de précision	**
B	Existence	0
C	Non-existence	0
D	Existence	**
E	Non-existence	*
F	Existence	*
G	Pas de précision	**
H	Non-existence	**
I	Existence	**
J	Existence	*
K	Non-existence	**
L	Existence	*
M	Existence	**
N	Existence	**
Q	Existence	0
R	Non-existence	0
U	Existence	0
<b>Totaux</b>	Existence de préparations : 10 établissements Non-existence de préparations : 5 établissements Pas de précision : 2 établissements	** = 8 : existence des effets importants * = 4 : quelques effets 0 = 5 : non-existence d’effets

*Tableau 35 : Croisement préparation aux évaluations - obtention d’effets de l’évaluation du CNE*

La première colonne présente les 17 établissements codés de notre échantillon. La deuxième indique la présence ou l’absence de préparation aux évaluations :

- les responsables de 10 établissements ont fait référence à une préparation à l’évaluation prouvée par :

- l’existence d’une culture propre à l’établissement. Il s’agit des 2 établissements hors université (B et Q) et de 3 universités (J, M et N) qui ont des équipes avec une culture de suivi des activités et l’habitude de faire des autoévaluations : « *on a notre propre système d’évaluation* » (B1- responsable de la partie formation initiale) ;
- l’existence de structures internes créées spécifiquement pour l’évaluation : 2 universités qui ont des VP évaluation et qui étaient des experts en évaluation (F et I) ;
- la présence d’expériences évaluatives antérieures : 2 universités évaluées par l’EUA (L et U) ;
- l’implication dans la démarche d’une chargée de mission experte de l’évaluation (l’établissement D).
- les responsables de 5 établissements ont confirmé un manque de préparation :
  - soit parce qu’« *avant de faire cette autoévaluation, notre culture d’autoévaluation était à 0* » (E2 directeur adjoint) ; c’est le cas des établissements E, H et R ;
  - soit parce qu’« il y a une réticence à l’autoévaluation et une tendance à ne pas s’auto-évaluer » (C1 Président) ; cas des établissements C et J.
- pour deux établissements (A et G) il n’y a pas eu d’interventions sur cet aspect.

Nous remarquons encore que les caractéristiques des établissements (positionnement géographique, taille, date de fondation, disciplines prépondérantes, taux d’encadrement des personnels enseignants ou IATOS) ne sont pas des facteurs explicatifs de la préparation des établissements à l’évaluation.

La dernière colonne du précédent tableau de synthèse présente l’enregistrement de la présence/absence d’effets. Les données obtenues montrent que plus de la moitié des établissements ont eu une certaine préparation à l’évaluation : cela aurait pu influencer l’obtention d’effets. Pour vérifier si c’était le cas, nous avons croisé, dans le tableau qui suit, la présence/absence d’effets avec l’existence/non-existence des préparations à l’évaluation :

	<b>Préparation à l'évaluation</b>	<b>Non-existence de préparation à l'évaluation</b>	<b>Manque de précisions</b>
<b>Existence des effets</b>	D, I, M, N	H, K	A, G
<b>Peu d'effets</b>	F, J, L	E	
<b>Non-existence des effets</b>	B, Q, U	C, R	

*Tableau 36 : Croisement présence/absence d'effets – existence/non-existence des préparations à l'évaluation*

Les établissements où il y a eu préparation puis effets ne représentent même pas la moitié de notre échantillon, parmi lesquels se trouvent 3 institutions (F, J, et L) où les responsables ne reconnaissent qu'une aide très modeste.

Il est surprenant que les établissements H, K et E, qui n'ont pas du tout connu de formation à l'évaluation, aient obtenu des effets. À l'inverse, les établissements B, Q et U connaissaient l'évaluation et la façon de s'approprier la démarche, mais n'ont pas connu de changement. La préparation préalable à l'évaluation s'avère un facteur d'existence d'effets au niveau des établissements seulement dans certains cas particuliers.

Pour conclure, nous sommes d'accord avec DUBOIS (2001, p. 427) qui affirme qu' « *il n'y a pas d'effet mécanique de l'évaluation ; une même évaluation peut avoir des effets différenciés selon le contexte universitaire dans lequel elle est appliquée. L'idée générale est que les résultats de l'évaluation doivent être appropriés par l'université, faire l'objet de décisions internes pour se transformer durablement en effets* ».

### **III. Troisième partie : L'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur français aujourd'hui**

## Chapitre 8. Le nouvel organisme d'évaluation : l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)

Nous avons montré dans la première partie de cette thèse que l'orientation vers une européanisation et vers la qualité avait conquis l'espace français de l'enseignement supérieur. L'évaluation et ses dispositifs n'ont pas été exclus de la participation à ce mouvement. Les perspectives ont changées, et les institutions d'évaluation ont du ainsi s'adapter à de nouvelles réalités.

L'ancien CNE a essayé, avec l'arrivée à sa présidence en 2000 de G. Bertrand, de participer à ces changements. Preuve en est son le dernier outil, celui de 2005, qui se voulait non seulement guide d'évaluation interne des établissements, mais fil conducteur vers « l'assurance de la qualité ». Son titre incluait cette idée : *Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.*

Comme le note JACOB (2005, p. 858) : « *si une institution historiquement ancrée voit son rôle remis en question ou aménagé, elle s'efforce de justifier son existence en recourant à de nouvelles missions ... [en accord avec] le mouvement de la nouvelle gestion publique qui incite les décideurs à l'autonomisation et/ou la délégation de certaines missions [voir la loi LRU]. Ainsi, si une institution traditionnelle perd de son « influence » et que l'évaluation bénéficie d'une image progressiste, alors elle la mobilise pour apparaître « moderne ».* Toutefois, la tentative de modernisation de l'ancien CNE n'a pas eu de succès. Les raisons en sont multiples. Nous les avons regroupées soit à partir des documents écrits soit à partir des entretiens avec l'ancien personnel du CNE (4 personnes : le dernier président du Comité, deux membres, une chargée de mission). D'une part, il y avait besoin d'une instance qui regrouperait les autres agences puisqu'il y avait des zones d'ambiguïté concernant l'évaluation de la recherche : « *avec le CNER et le CNRS, on ne savait pas quelle est l'instance qui évalue la recherche* » (membre CNE au titre de la CPU, en 2003-2005). Et comme l'évaluation de la recherche ne pouvait se faire en dehors de l'évaluation de l'enseignement supérieur, est apparu l'idée de confier à un organisme unique l'évaluation des activités

de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette idée s'est développée dans un contexte national marqué par le développement de l'autonomie universitaire, renforcée par la loi du 10 août 2007 sur « *les libertés et les responsabilités des universités* », mais aussi par des enjeux sociaux liés notamment aux conditions d'accès à l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle des diplômés. Par la suite, la création de cette agence a été vue comme « *acte essentiel pour lancer la rénovation du pilotage des politiques nationales dans ces domaines [...], pendant logique de l'autonomie élargie donnée aux universités par la loi LRU* » (AERES, 2008b, p. 5, 47).

Dans le même temps, au moment de la création de l'AERES, le contexte international de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est imposé. Les démarches nationales devaient s'inscrire dans le mouvement de mondialisation des échanges, source continue de défis en termes d'attractivité et de compétitivité concernant l'offre de formation et la recherche.

D'autre part, comme BOFFO, DUBOIS et MOSCATI (2007, p. 225-226) l'affirmaient : « *Le rôle pionnier que le CNE a eu à la fin des années 80 est amoindri : il n'a plus guère d'emprise sur les transformations universitaires ; il n'évalue qu'une dizaine d'établissements par an ; ses recommandations n'ont guère d'incidence pour et sur les universités : elles n'ont aucun lien avec les financements qu'elles perçoivent* ».

D'autres interlocuteurs soutenaient que des conflits étaient responsables de la disparition du CNE :

– *des conflits internes*

Dans la dernière phase de l'existence du CNE, il y a eu des conflits internes entre les chargés de mission et les membres du CNE (membre CNE au titre de la CPU, en 2003-2005). A été évoqué une prise de leadership par le secrétariat général avec les personnes qui avaient une ouverture vers l'international : un petit groupe de chargés de mission qui maîtrisait la nouvelle logique de l'assurance qualité et qui imposait de nouvelles perspectives, voire de nouveaux outils (chargée de mission du CNE 2000- juin 2005). Cette nouvelle perspective était embarrassante pour les membres du CNE qui n'avaient jamais été formés à l'évaluation. Pour eux, il y avait « *beaucoup de flottement conceptuel ; ils avaient du mal à faire la distinction entre évaluation, contrôle,*

*inspection* » (membre du CNE 2002-2006 au titre des représentants de la communauté scientifique), tandis que les chargés de mission avaient l'expérience de l'évaluation. Ainsi, les membres du CNE se voyaient en position défavorable face à la structure administrative. Ces conflits étaient dus aussi aux traitements différents entre les chargés de mission (permanents) et les membres du comité (mandats de 4 ans) à l'intérieur de l'instance. Par exemple :

*« Les chargés de mission, même s'ils n'avaient qu'une position administrative technique, étaient traités dans un luxe : de beaux bureaux, des conditions techniques, l'accès à tout, etc. Tandis que les membres du CNE, donc ceux qui étaient en position politique, n'avaient pas de bureau pour chacun, il y avait seulement la salle de réunions »* (membre du CNE 2002-2006 au titre de représentants de la communauté scientifique).

– *des conflits externes*

Pour des raisons semblables à celles évoquées par BOFFO, DUBOIS et MOSCATI (ci-dessus citées), le directeur général de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dont le CNE dépendait directement *« considérait que le CNE ne sert à rien »* (membre CNE au titre de la CPU, en 2003-2005). Il n'est donc pas étonnant que cette personnalité soit devenue le premier directeur de l'AERES. Le Ministère voulait ce changement. Les preuves sont claires : en juin 2004, se termine le mandat de Gilles Bertrand, et le CNE se retrouve sans présidence jusqu'à sa disparition totale. Seul un président par intérim a été nommé, en la personne de Michel Levasseur. A partir de cette date, les travaux continuent avec seulement la moitié de Comité ; il n'y a pas de nouveaux nommés. La stratégie politique choisie n'a pas été violente ; le changement devait survenir, comme dans le cas de plusieurs instances, *« non pas par une suppression radicale, mais par la mise en sommeil, par le non renouvellement des membres des instances, c'est à-dire un lent glissement vers une léthargie euthanasique »* (GAXIE, LABORIER, 2003, p. 219).

À cet égard, nous sommes d'accord avec LECA (1993, p. 172) qui met en garde contre une trop grande personnalisation politique du porteur de projet. Selon lui, il convient de *« se sortir de l'idée que l'évaluation peut être un truc inventé par un homme politique, histoire de faire un coup médiatique ou symbolique et d'embêter les autres, ce qui*

*aboutit automatiquement alors à ce qu'un autre homme politique qui lui succédera dira "ce truc-là, je le mets de côté parce que ce n'est pas ma chose" et ceci revient à quelque chose qui est extrêmement vieux : à partir du moment où une politique publique est simplement considérée comme la propriété d'un acteur politique, alors cette politique publique à toutes chances dans nos sociétés modernes de devenir hélas rapidement archaïque* ». Malgré ces preuves de « conflits », nous suivons l'affirmation de JACOB (2005, p. 859-860) qui soutient que « l'explication du changement en raison de l'existence de tensions internes ou externes aux dispositifs n'est guère convaincante », puisque « tous les dispositifs institutionnels évoluent » et « le changement entre les dispositifs institutionnels est présent, mais rarement radical » [...] « C'est donc essentiellement l'apprentissage découlant des premières expériences qui constitue le moteur du changement ».

Par la nouvelle loi sur la recherche<sup>54</sup> le CNE fusionne avec le Comité national d'évaluation de la recherche (CNER) et la Mission Scientifique Technique et Pédagogique (MSTP), et forment ensemble l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Autrement dit, dorénavant, l'activité d'évaluation de l'enseignement supérieur réalisée par le CNE sera réunie avec l'évaluation des activités de recherche financées par des fonds publics réalisées par le CNER. Les archives de la MSTP sont versées à l'AERES (Arrêté du 3 mai 2007). L'Agence a été installée le 20 mars 2007.

Dans ce qui suit, nous proposons une réflexion sur l'état actuel de l'évaluation institutionnelle dans l'enseignement supérieur, avec la création de l'AERES, ses missions, ses principes d'action, les travaux menés, son organisation. Nous essayerons d'analyser les points de ressemblance et/ou de divergence avec l'ancien CNE. Ceci afin de montrer que, même si un changement radical a été désiré, il y a continuité entre les instances d'évaluation française, puisque l'évaluation institutionnelle se développe et impose des exigences à ceux qui y sont impliqués.

---

<sup>54</sup> Loi n° 2006-450 du 18/04/2006 pour la recherche, articles 4 et 5.

## Chapitre 9 : Continuité de l'évaluation dans les établissements

### III.9.1. Les missions et les principes d'action

L'AERES a conçu, en décembre 2007, *une Charte de l'évaluation*<sup>55</sup> qui établit un ensemble de principes fondamentaux qui garantissent la qualité de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Nous voyons donc que la qualité de l'évaluation est devenue le centre d'intérêt de l'Agence. Ou, comme le disait une ancienne chargée de mission du CNE : « *avec l'AERES, la qualité est vue comme nécessité, on ne peut pas ne pas la faire, on est obligé, les établissements doivent prouver leur qualité* » (chargée de mission du CNE 2000- juin 2005). Ces principes ont pour référence le cadre législatif national<sup>56</sup> qui fixe les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que celui des textes européens concernant l'assurance qualité<sup>57</sup> (AERES, 2007b).

Les grands principes de l'AERES visent l'indépendance, la légitimité, la transparence, la pluralité et l'efficacité :

– *Une agence indépendante*

Autorité administrative indépendante, l'AERES établit ses avis d'évaluation à l'abri de toutes les pressions qui seraient tentées de s'exercer sur elle, et cela lui permet de définir seule ses critères et ses méthodes d'évaluation dans le respect du cadre fixé par la loi. Cette indépendance se retrouve aussi dans le fait qu'elle est une agence d'évaluation et non de décision<sup>58</sup>. Par la suite, les décisions de reconnaissance et de

---

<sup>55</sup> La charte de l'évaluation a été adoptée par le conseil de l'agence, réuni le 13 décembre 2007, conformément aux dispositions de la loi de programme du 18 avril 2006 pour la recherche et de l'article 6 du décret du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'AERES

<sup>56</sup> Loi de programme du 18 avril 2006 pour la recherche ; loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

<sup>57</sup> Les recommandations du parlement européen et du conseil du 24 septembre 1998 et du 15 février 2006 concernant la poursuite de la coopération européenne visant la qualité dans l'enseignement supérieur : *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005) et *European Quality Register* (mise en place en 2009).

<sup>58</sup> Cf. discours de Madame la Ministre Valérie Pécresse à l'ouverture du premier colloque de l'AERES « *Enseignement supérieur et recherche : des évaluations à la décision* », du 7 décembre 2007 (Dépêche de l'AEF n°88242 du 07/12/2007).

financement demeurent pleinement de la compétence de l'État qui, même s'il prend en compte les résultats de l'évaluation, reste maître de ses décisions.

Avec l'AERES, la logique change totalement par rapport à ce que le CNE proposait. Avec le CNE, il y avait une approche pédagogique du genre « on vous prend par la main ; faites avec nous un bout de chemin, et puis vous allez vous débrouiller ». L'important, c'est l'établissement, son changement, son avancement. Tandis qu'avec la nouvelle agence, l'évaluation sert aux pouvoirs publics, aux décideurs, à l'attribution des moyens (voir le critère des « chercheurs publiants »). L'autoévaluation est maintenant moins importante ; l'objectif est d'éclairer les décisions de l'Etat. Toutefois, l'indépendance n'est pas pleinement atteinte, car, comme l'estime le conseil scientifique du CNRS, « les procédures de constitution des différentes instances (...) telles que proposées, ne sont pas susceptibles d'instaurer la confiance nécessaire », notamment parce que « l'ensemble des instances est constitué par nomination » et ne s'appuie pas sur « une représentation en partie électorale de l'ensemble des personnels acteurs de la recherche ». (Dépêche de l'AEF n°70566 du 30/10/2006)

– *Une agence légitime*

La légitimité de l'Agence est prouvée par la publication des caractéristiques professionnelles des membres de son Conseil et de ses viviers d'experts. Les compétences de ses experts et de ses personnels (français ou étrangers, enseignants-chercheurs, chercheurs, ingénieurs, administrateurs, étudiants) sont vérifiées et les critères de choix sont rendus publics. A la différence de l'instance précédente (le CNE), l'AERES s'engage à définir, à vérifier et surtout à développer les compétences en matière d'évaluation et d'assurance de la qualité des personnels et des experts, pour mettre en œuvre le processus d'évaluation. Ceci est un des points qui a troublé les interlocuteurs de notre échantillon.

– *Une agence transparente dans ses démarches d'évaluation*

Comme l'ancien CNE, l'Agence se donne les moyens d'assurer la transparence de ses activités :

- rendre publics les objectifs, les critères et les méthodologies d'évaluation,

- permettre aux structures évaluées de faire valoir leurs observations sur les synthèses de l'évaluation,
- publier les rapports d'évaluations accompagnés de leurs éventuelles recommandations et les observations de la structure évaluée (sur le site de l'Agence).

De même, comme le CNE, l'Agence s'engage à rendre compte annuellement au gouvernement de l'exercice de ses missions. En plus, elle soumet « *tous les cinq ans ses activités et ses méthodes à une évaluation externe nationale ou internationale* » (AERES, 2007b).

– *Une agence pluraliste*

L'AERES, comme l'affirme Mme Péresse (2007) n'est pas confinée à tel ou tel champ, à telle ou telle discipline ou à telle institution, mais est destinée à couvrir tous les domaines. De même, elle doit se retrouver aussi dans la variété des méthodes utilisées en fonction des « objets » évalués : établissements, unités de recherche, cursus de formation, etc.

– *Une agence efficace*

Le principe d'efficacité est prôné par le souhait de l'Agence :

- d'assurer la cohérence de l'ensemble des procédures développées : au sein de l'AERES est organisé un travail conjoint entre les sections pour éviter une parcellisation des évaluations, et donc pour les situer clairement dans leur contexte. Cette démarche permet de mieux saisir les liens entre la recherche, l'offre de formation et l'environnement local, national et international ;
- d'adapter les méthodes d'évaluation aux objectifs fixés en fonction de la diversité de nature et de mission des structures, des formations évaluées, et en fonction de la variété des champs disciplinaires ;
- d'évaluer périodiquement (tous les quatre ans) les établissements, les unités de recherche et les formations, afin d'apprécier régulièrement les évolutions et de s'assurer de la prise en compte des recommandations de l'Agence.

Le CNE aussi se proposait le respect de ce principe d'efficacité, mais ses méthodes, comme nous avons pu le constater dans notre enquête de terrain, n'étaient pas été forcément adaptées à tous les structures évaluées. De même, la régularité des évaluations, au moins pour les établissements de notre échantillon n'avait pas lieu : le CNE ne revenait pas après les 4 ans prévus, mais après 8 ou 9 ans.

Les missions de l'AERES, telles qu'elles sont exposées dans le *Rapport d'activité de l'AERES pour 2007* (AERES, 2008b, p. 9) visent :

- l'évaluation des établissements et organismes de recherche, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des établissements et des fondations de coopération scientifique ainsi que l'Agence nationale de la recherche, en tenant compte de l'ensemble de leurs missions et de leurs activités ;
- l'évaluation des activités de recherche conduites par les unités de recherche des établissements et organismes mentionnés ci-dessus ; elle conduit ces évaluations soit directement, soit en s'appuyant sur les établissements et organismes selon des procédures qu'elle a validées ;
- l'évaluation des formations et des diplômes des établissements d'enseignement supérieur ;
- la validation des procédures d'évaluation des personnels des établissements et des organismes mentionnés ci-dessus, et un avis sur les conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

Pour l'exercice de sa mission elle peut, sur demande motivée, exiger de la part des établissements et des unités de recherche qu'elle évalue, toutes informations et pièces utiles dans sa démarche. Elle dispose d'un pouvoir d'investigation sur pièces et sur place.

Dans le cadre de programme de coopération européens ou internationaux ou à la demande des autorités compétentes, l'AERES peut participer aussi à l'évaluation d'organismes étrangers ou internationaux de recherche et d'enseignement supérieur.

L'agence remet chaque année au Gouvernement un rapport sur ses travaux. Ce rapport est transmis au Parlement et au Haut Conseil de la science et de la technologie.

Si on prend en considération la multitude de points de ressemblance entre les deux organismes d'évaluation, nous pouvons dire qu'il y a continuité, au moins sur les principes. Il nous reste à voir si la nouvelle Agence pourra les respecter.

### III.9.2. Une nouvelle organisation

Le décret n° 2006-1334 du 3 novembre 2006 précise l'organisation et le fonctionnement de l'AERES. Selon ce décret, l'agence est dirigée par un président nommé par décret du ministre chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche parmi les membres du conseil de l'AERES, pour 4 ans. Il dirige l'agence et a autorité sur ses personnels. Le premier président de l'AERES a été l'ancien directeur général de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Jean-Marc Monteil. Après son départ prématuré (vers le cabinet du Premier ministre), l'agence s'est vue, dès le début du mois de mai 2007, en vacance de présidence jusqu'à la nomination par décret de Jean-François Dhainaut, son successeur, le 11 juillet 2007.

L'agence est composée de trois sections dirigées par des personnalités justifiant d'une expérience en matière d'évaluation scientifique, nommées par le conseil de l'agence, sur proposition du président. Ces trois sections, selon la dépêche de l'AEF n° 78088, du 20 avril 2007, sont :

- *la section des établissements* (elle est prise en charge par le CNE), est chargée de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche. Elle doit également valider les procédures d'évaluation des personnels de ces établissements et organismes et préparer un avis sur les conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre ;
- *la section des unités de recherche* a pour mission l'évaluation des activités des unités de recherche des établissements et organismes. Elle conduit l'évaluation soit directement, soit en s'appuyant sur les établissements et organismes selon les procédures qu'elle a validées ;
- *la section des formations* se charge de l'évaluation des formations et des diplômes. Lorsque la loi ou le règlement attribue à une instance la compétence

pour procéder à l'évaluation de certaines formations ou diplômes, cette section peut préparer un avis sur la qualité des procédures mises en œuvre.

L'AERES couvre donc tout le champ des évaluations existantes.

L'agence est administrée par un conseil, ayant pour rôle de définir les mesures propres à garantir la qualité, la transparence et la publicité des procédures d'évaluation. Ses membres sont nommés par décret, pour quatre ans, renouvelables une fois. Le conseil, sur proposition de son président, désigne les directeurs des trois sections qui ont un mandat de 4 ans renouvelable une fois.

Ce conseil de l'Agence est composé de 25 membres français, de l'Union européenne ou internationaux, reconnus pour la qualité de leurs travaux scientifiques, mais il n'y a pas encore de précision sur leurs compétences évaluatives. Cette structuration est proche de celle de l'ancien CNE. Le conseil, comme on le lit dans le *Rapport d'activité de l'AERES en 2007* (AERES, 2008b, p. 11) comprend :

- 9 personnalités qualifiées, dont un tiers au moins issu du secteur de la recherche privée ; donc catégorie beaucoup plus représentée par rapport au CNE ;
- 7 membres ayant la qualité de chercheurs, d'ingénieurs ou d'enseignants chercheurs, sur proposition des directeurs ou présidents des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche et des organismes de recherche ;
- 7 membres ayant la qualité de chercheurs, d'ingénieurs ou d'enseignants-chercheurs, sur proposition des instances d'évaluation compétentes en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Nous n'avons pas plus de précisions sur le nombre ou les titres de ces « instances d'évaluation »
- 2 parlementaires membres de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques.

Il n'est pas surprenant, vu la façon dont l'agence a été créée, que le conseil soit fortement « politisée » ; la présence de parlementaires, même s'ils peuvent être chercheurs ou enseignants-chercheurs, est une preuve du souhait de l'ETAT de s'impliquer, plus qu'avant, dans la vie de ces institutions. Il faut noter aussi, qu'en continuité avec l'initiative du CNE d'introduire parmi les experts des personnalités scientifiques étrangères, l'AERES désire le faire de manière « systématique », selon la déclaration du ministre François Goulard (cf. Dépêche de l'AEF n°70566 du

30/10/2006). Ceci pour mieux répondre aux standards internationaux en matière d'évaluation et d'assurance de la qualité.

Les directeurs des trois sections de l'agence désignent les présidents et les membres des comités d'évaluation, au sein d'une liste de personnalités françaises et étrangères établie par le président de l'Agence sur proposition des établissements, des grands organismes de recherche et des instances d'évaluation. Ces comités d'évaluation d'au moins 6 membres organisent des visites sur site. A différence du CNE, la nouvelle agence fait appel à ce qu'on nomme des déléguées scientifiques : 75 chercheurs et enseignants-chercheurs qui restent en poste dans leur établissement d'origine mais qui consacrent à l'AERES en moyenne deux jours par semaine. Leur rôle est d'assurer à l'agence un lien direct avec la communauté pour laquelle elle œuvre. La provenance des déléguées scientifiques est équilibrée entre les trois grands secteurs : sciences dures (34 %), sciences du vivant (29 %) et sciences humaines et sociales (37 %). Ils sont originaires pour 40 % d'entre eux de l'Île-de-France, et pour 60 % de province. Ceci peut être considéré comme un progrès par rapport au CNE, qui, selon le témoignage d'un membre CNE (membre du CNE au titre de représentants de la communauté scientifique, en 2002-2006), et selon la liste des membres et des chargées de mission du CNE, comportait une disparité entre disciplines, les sciences dures étant trop représentées.

Concernant la composante administrative, la nouvelle agence a essayé d'intégrer les administratifs des anciennes instances, c'est à dire :

- 25 emplois en transfert du CNE (soit 38% des administratifs de l'AERES)
- 17 emplois en transfert de la MSTP (soit 27%)
- 1 emploi en transfert du CNER (soit 2%).

À ces transferts se sont ajoutés 21 créations de postes de catégories A (soit 33%). Les capacités d'intervention de l'AERES ont ainsi été augmentées d'un tiers (par rapport à ensemble des structures auxquelles elle s'est substituée) (AERES, 2008b). La nouvelle agence s'est donc appuyé sur le savoir-faire des administratifs de CNE, ce qui veut dire qu'elle a reconnu les compétences dans le domaine d'évaluation de ces personnels.

Selon le bilan d'activité publié par l'AERES, au 31 décembre 2007, 54,40 postes ETP étaient pourvues. Ces 54,40 ETP se répartissent en 43,60 ETP pour les personnels dits permanents (dont 29,60 ETP titulaires et 14 ETP contractuels), auxquels il faut ajouter

des vacataires (10,80 ETP). Ceci peut s'expliquer par la difficulté rencontrée par l'AERES au moment de pourvoir les postes dont elle disposait, et particulièrement dans les premiers mois de fonctionnement. Les causes peuvent être, soit un retard dans l'installation effective et la vacance de présidence de début mai à mi-juillet, soit par le moment de l'année : en pleine campagne de mobilité des personnels. En conséquence, une partie des personnes précédemment en poste à la MSTP et au CNE ont préféré d'autres affectations.

Pour bien fonctionner, l'AERES a du recruter des contractuels, d'où la question sur le « sérieux » et le « professionnalisme » de l'AERES à ses débuts. Nous pouvons aussi nous poser la question de la préparation à l'évaluation de ses experts, d'autre en plus que l'agence soutient la « *nécessite de renforts saisonniers* » (AERES, 2008b, p. 18) pour les plus de 400 comités de visite qu'elle a du monter sur une période de quelques mois pour mettre en place l'évaluation des unités de recherche.

### III.9.3. Les travaux de l'AERES

Comme mentionné dans le rapport d'activité de l'AERES pour l'année 2007 (AERES, 2008b, p. 6), l'équipe du début de l'AERES, formée dans sa majorité des contractuels, devait répondre à plusieurs impératifs :

- évaluer les établissements de la vague B : 30 universités, en s'aidant, autant que possible, des documents d'analyse mis au point par le CNE (il y a donc eu une certaine continuité de procédure) et publier l'ensemble des rapports d'évaluation - y compris les observations des présidents des établissements concernés, avant la fin de l'année civile 2007;
- évaluer les formations : assurer l'évaluation de 72 écoles doctorales dans les mêmes contraintes de méthode et de calendrier. Ces évaluations constituent une nouveauté pour ce qui concerne es écoles doctorales ;
- préparer l'évaluation de la vague C des unités de recherche ;
- traiter quelques 400 dossiers financiers non liquidés par la MSTP au moment de la création de l'AERES, en même temps que commençait le traitement des dossiers propres à l'agence;

- intégrer la majeure partie des personnels (volontaires) des trois ex-entités remplacées par l'agence, et créer les services administratifs nécessaires au fonctionnement de la nouvelle AERES.

Tout cela dans un contexte de vacance de la présidence : le premier président n'est remplacé qu'au mois de juillet, période où l'agence entre en possession de ses locaux. Et comme il y a eu aussi les vacances universitaires, le déroulement du programme a été beaucoup retardé ; l'agence n'a pu commencer effectivement son activité qu'en septembre 2007. Malgré une situation de départ peu propice, l'AERES a réussi évaluer les 30 universités de la vague B de contractualisation et les 72 écoles doctorales de ces mêmes établissements.

Vu les délais très restreints, un nombre limité de procédures et d'indicateurs ont été retenus pour ces évaluations. Toutefois, comme le montre le rapport d'activité de l'agence, certains présidents d'université se sont servis des résultats des évaluations comme « *base de négociation du contrat* ». C'est-à-dire que les établissements se sont servis des observations faites par l'AERES, mais ceci n'est pas un indice de connaissance interne proprement dite. Les établissements se basent sur ce que dit l'instance externe, et cela constitue un argument pour la direction générale de l'Enseignement Supérieur.

Cette situation est un peu curieuse : les établissements ont fait confiance à la nouvelle agence, (malgré le manque de clarté dans les procédures, et des équipes formées de contractuels et de « *saisonniers* »), et se servent des résultats qu'elle émet dans les négociations avec le ministère. Et le ministère, connaissant pourtant ces réalités, se voit obligé de légitimer ces argumentations que l'Agence (dont il a décidé la création) a émises.

Dans le même rapport d'activité, on lit que les « collectivités locales ont également montré un vif intérêt pour les résultats concernant les universités situées sur leur territoire. Les organisations étudiantes elles-mêmes s'en sont emparées et ont manifesté leur disponibilité pour participer activement aux travaux de l'AERES ». Autrement dit, les résultats obtenus, malgré ces faiblesses, ont enregistré un impact significatif... En fait, l'impact des classements des universités (dont nous avons parlé dans la première partie de cette thèse), la notation et la hiérarchisation à l'aide de quelques indicateurs

parfois peu performants, avec des équipes d'évaluation rarement exigeantes, attirent plus l'attention et produisent plus de réactions.

### III.9.4. La procédure d'évaluation de l'AERES

Concernant les procédures et les méthodes de l'AERES, il y a eu un vrai changement au fil du temps. Ainsi, en 2006, le ministre François Goulard insiste sur la « *continuité entre l'évaluation telle qu'elle existe et telle qu'elle se fera : les experts qui seront nommés auront déjà l'expérience de l'évaluation et l'agence s'appuiera beaucoup, dans un premier temps, sur le travail des instances déjà existantes* » (Dépêche de l'AEF n°70566 du 30/10/2006). Deux ans plus tard, en juin 2008, quand le rapport d'activité de l'agence est paru, on lit que sa mission vise non seulement à évaluer, mais aussi à « *mettre en place des procédures et des méthodes pour conduire ces évaluations d'un type nouveau* » (AERES, 2008b, p. 47). L'ambition de la nouvelle agence a été, cette fois-ci, de se démarquer nettement des entités qu'elle a intégrées et d' « inventer » toute une série de procédures d'évaluation.

En fait, ce qui est recherché, c'est de mettre en place une nouvelle vision de l'évaluation. Jusqu'ici, avec le CNE, on regardait le processus dans les établissements, la façon de conduire les autoévaluations pour aider, encourager, faire participer à long terme à une pratique pérenne, à une culture d'évaluation. Donc, une centration sur le processus évaluatif. Avec l'AERES, on regarde ce que les établissements font, « *du genre  $a+b=...$  et on fait le bilan* » (membre CNE au titre de la CPU, en 2003-2005). Donc, ce sont les résultats qui sont importants, il y a une centration sur les activités des établissements.

Autrement dit, l'évaluation est passée d'une orientation processuelle (le CNE) à une centration sur le produit (l'AERES). Donc d'une évaluation « *formative* » à une évaluation de type « *sommative* ». Le positionnement dans les milieux académiques et les environnements économiques et sociétaux devient plus important à cause de la note qu'on obtient, de la place dans un classement, et non seulement l'amélioration en accord avec ses spécificités, son contexte, son identité. Les résultats obtenus par les

établissements, les unités de recherche et les formations sont beaucoup plus parlant dans cette nouvelle logique d'évaluation. Preuve en est le projet du premier président de l'AERES de mettre en place une évaluation en 18 jours et avec un rapport de synthèse de 18 pages. D'ailleurs, ceci était aussi le souhait de plusieurs interlocuteurs de notre enquête : « *des procédures plus ramassées, plus ciblées, moins globales, mais, du coup, plus opérationnelles* » (U1 président d'université).

Selon ses trois sections d'activité, l'AERES a établi des procédures spécifiques d'évaluation. Nous les présenterons en suivant les trois domaines : gouvernance, recherche et formations.

#### *III.9.4.1. L'évaluation des unités de recherche*

L'évaluation de la recherche et de ses unités, a constitué pour la nouvelle agence le défi principal à relever. Les procédures nouvelles impliquent la **notation** de ces unités sur la base des rapports des comités d'évaluation. BOFFO, DUBOIS et MOSCATI (2007, p. 228) remarquent aussi que « *la notation est nouvelle en France* ».

Le système de notation prévoyait, au début, une évaluation finalisée avec l'obtention d'une note (A+, A, B ou C). Mais, à la suite de l'expérience des évaluations de la vague C, l'agence s'est rendu compte, comme l'explique l'actuel président de l'agence J.-F. Dhainaut, qu'« *une note unique ne peut pas refléter l'ensemble de l'évaluation d'une unité* » (Dépêche de l'AEF n°102829 du 13/10/2008). Par la suite, un nouveau système de notation multicritère a été adopté le jeudi 8 octobre 2008, à partir de l'évaluation de la vague D, pour les unités et les équipes de recherche. Ceci afin de « *permettre d'éviter la langue de bois, de dire clairement s'il y a un problème scientifique ou s'il y a un problème d'organisation* » (J.-F. Dhainaut, cf. Dépêche de l'AEF n°102829 du 13/10/2008). Ce système comprend « *un ensemble de quatre notes et d'une note globale* » (P. Glorieux, président de la section des unités de recherche, cf. Dépêche de l'AEF n°102829 du 13/10/2008). Les quatre axes de notation concernent :

- la production : qualité, quantité, impact ; Le souhait est « *que les unités fassent ressortir leurs résultats marquants, qu'elles expliquent en quoi ils sont intéressants* ». Les indicateurs peuvent être : les actions de valorisation, le dépôt

de brevets ou de licence, le nombre d'emplois créés, la participation à des pôles de compétitivité etc.

- l'attractivité : nationale, internationale ; L'attractivité sera mesurée par la capacité des unités d'attirer des doctorants ou des post-doctorants de bon niveau. Seront pris en compte aussi leur origine géographique qui témoignera du rayonnement régional, national ou international de l'unité.
- la stratégie : management, lancement de jeunes équipes. Il est cherché d'établir s'il y a une dynamique collective : organisation de séminaires, mutualisation d'équipements etc. Il s'agit aussi d'apprécier « *la capacité à faire émerger de jeunes équipes, de soutenir la prise de risques* ».
- le projet de l'unité : qualité, opportunité. « Nous évaluerons si le projet est bien défini, mais aussi s'il existe un projet alternatif en cas d'échec ».

En conclusion, comme on le lit dans la notice de l'AERES sur le Processus de rédaction du rapport et de notation dans l'évaluation des unités de recherche (AERES, 2008a, p. 2), « les deux premières éléments caractérisent l'état actuel de l'unité et sont plutôt destinés à ceux qui souhaitent contrôler la fécondité des investissements réalisés dans le passé. Les volants « stratégie » et « projet » concernent plus le futur et plus précisément la qualité du projet, l'opportunité de développer des recherches dans ce champ et la capacité de l'unité à réaliser ses ambitions ». Englobant tous les éléments des critères ci-dessus, une note générale sera attribuée à l'unité en cause. L'Agence prend cependant en compte les spécificités et le contexte unique de chaque unité, et elle précise qu'il n'y a pas d'algorithme dans cette approche, d'autant plus que l'évaluation par les experts-pairs peut être nuancée. « *Ni les quatre notations spécifiques, ni la notation globale ne découleront de l'application automatique d'une formule, fût-elle complexe, car elles requièrent l'intégration par des experts d'éléments d'appréciation prenant en compte l'évolution actuelle de la science et la façon dont elle se construit, avec ses spécificités, dans chaque champ thématique* » (AERES, 2008a, p. 2). De même, l'agence attire l'attention sur la nécessité de lire le rapport en entier pour se faire une vraie image de ce que représente une unité. La note obtenue peut fournir des informations plus pertinentes et plus opérationnelles, mais elle « *ne remplace évidemment pas une lecture du rapport fourni et en particulier de sa conclusion dégagant les points forts, les points faibles et fournissant les recommandations* » (Dépêche de l'AEF n°102829 du 13/10/2008).

En conséquence, les notes attribuées peuvent servir de classement, de positionnement dans le milieu académique, mais ne fournissent pas les éléments d'amélioration de la situation des unités. Ainsi, le recours à des procédures classiques, comme la consultation des rapports des comités d'experts, est absolument nécessaire. Nous voyons donc que même s'il y a plus d'impact, une continuité entre ce qui a été l'évaluation auparavant, et ce qu'est l'évaluation aujourd'hui s'impose pour progresser, pour mieux fonctionner, ou pour avoir des meilleurs résultats.

#### *III.9.4.2. L'évaluation des formations*

La section des formations a pour rôle d'évaluer les formations et les diplômes. Cette évaluation, difficile à réaliser car il y a une grande diversité d'offre de formation, vise l'organisation globale (maquette, objectifs fixés, formation redondante ou pas avec celles d'établissements proches), les passerelles avec les autres spécialités, la coopération avec d'autres universités, le suivi et le tutorat étudiant, les mécanismes d'assurance qualité.

Les critères les plus mis en avant par l'AERES (2007a), dans la même logique d'obtention des résultats, visent :

- le périmètre des débouchés, ainsi que des indicateurs tels que l'adéquation entre la formation et les emplois occupés et le taux d'insertion professionnelle.
- L'accent mis, dans l'espace européen, sur la mobilité des étudiants par la reconnaissance mutuelle du système de crédits.

#### *III.9.4.3. L'évaluation des établissements*

L'évaluation qui pose le plus de soucis est celle des établissements, comme l'affirme le président de l'AERES : « *Ce qui est le plus difficile à coter, ce sont les établissements* » (rencontre de F. Guimont avec le président de l'AERES, J.-F. Dhainaut, le 5 janvier 2009). Ceci à cause de l'histoire unique de l'établissement, de son contexte socio-économique, de son implantation géographique, de ses spécificités, de ses coutumes, etc. La difficulté réside aussi, avec le système de notation adopté, du fait qu'à l'intérieur

de chaque établissement, peuvent exister des secteurs notés A, mais aussi des secteurs notés avec un C. Le fait de mettre ensemble ces données, et d'essayer de les harmoniser pour obtenir une note par établissement est pratiquement impossible. D'où l'absence de classements (pour l'instant) des établissements. Toutefois, des évolutions de méthodes ont été réalisées. Il s'agit d'abord de la constitution d'outils pour l'évaluation : d'un cahier de l'expert et, en continuité avec ce que le CNE proposait, d'un livret d'autoévaluation.

#### III.9.4.3.1. Le cahier de l'expert

Prenant comme point de départ l'expérience des évaluations des établissements de la vague B, l'AERES a établi un guide à l'adresse des experts. Son rôle est d'harmoniser les procédures d'évaluation sur le site. « *La rédaction du rapport d'évaluation relatif à chaque établissement ou organisme en sera facilitée d'autant, tout comme le rapport de synthèse établie par le directeur de chaque section* » (AERES, 2008b, p. 44). L'Agence a décidé de refaire elle-même la démarche d'apprendre comment faire une évaluation et quels sont les points à retenir dans une visite sur place. Les expériences antérieures n'ont pas été prises en compte. Pourtant, avec le cahier d'expert, l'évaluation a franchi une étape dans l'harmonisation des procédures.

#### III.9.4.3.1. Le livret d'autoévaluation

Au début, l'agence semble avoir rejeté l'ancienne procédure, celle qui impliquait l'étape d'autoévaluation. Par la suite, elle est revenue sur le chemin de ses prédécesseurs, et s'est rendue compte combien cette phase est importante pour l'évaluation, surtout pour mieux comprendre le fonctionnement de l'établissement. La différence est que ce nouvel outil s'appuie non sur celui de ses prédécesseurs, mais s'inspire des lignes directrices européennes pour l'évaluation.

Le contenu du livret requiert, comme c'était le cas du Livre des références du CNE, une analyse critique portant sur « les programmes d'enseignement et de recherche et les diplômes, le contrôle des connaissances, la qualité et les compétences du corps enseignant, les outils pédagogiques et le soutien des étudiants, les systèmes

d'information (au service des programmes de formation et de la recherche, notamment) et l'information du public au sujet de l'offre de formation et des diplômes proposés » (AERES, 2008b, p. 44). Les experts de l'AERES, tout comme le faisait le CNE, s'appuieront, pour l'évaluation externe « *en premier lieu sur les données et les analyses établies par l'établissement ou l'organisme* » (AERES, 2008b, p. 45).

Cette décision de reprendre l'autoévaluation montre que cette étape et cette procédure représente un moment d'importance dans le processus d'évaluation, que celui-ci soit formatif, ou visant à connaître les résultats (processus sommatif). De ce fait, notre questionnement et l'objet de notre thèse restent d'actualité dans la problématique de l'évaluation des établissements. Nous sommes en plein accord avec le dernier président du CNE, Gilles Bertrand « *comme on revient sur les procédures d'autoévaluation et sur l'existence d'un guide d'évaluation, on voit que l'Agence comprend que c'est ça le chemin, on ne peut pas faire autrement, même si on désirait tout changer ; il faut passer par ça* ».

# CONCLUSION

Le travail exposé dans cette thèse vient d'achever une étape de recherche. Pendant les années de maîtrise et master 2 nous avons exploré le champ de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur du point de vue de l'instance française de l'évaluation de l'époque, le Comité national d'évaluation (le CNE). La thèse a donné la parole aux bénéficiaires de ces évaluations : les responsables et les équipes dirigeantes des établissements. Ils nous ont fait part de leurs expériences sur l'autoévaluation conduite à partir de l'outil proposé, le *Livre des références*, et les effets qu'ils ont enregistré au sein de leurs établissements. Ainsi, une boucle est bouclée : nous avons regardé d'abord les évaluateurs, leurs instruments, leurs thématiques, puis les évalués, en tenant compte du nouveau contexte d'internationalisation et des changements enclenchés (compétition, assurance de la qualité), et finalement, les effets qui justifient la raison d'être de ces procédures évaluatives.

Notre thèse apporte sa contribution à une meilleure compréhension du processus d'évaluation du point de vue de l'évaluateur, des évalués, et des effets engendrés. Nous les résumons sous trois points :

Le *premier apport* de notre thèse constitue dans le fait qu'elle propose un cadre de références concernant le *rôle décisif de l'évaluation dans le contexte d'internationalisation et d'eupéanisation de l'enseignement supérieur*. Ce cadre permet de comprendre que l'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur est directement influencée par le contexte actuel de l'enseignement supérieur.

Ainsi nous avons montré, littérature spécialisée à l'appui, que les processus d'eupéanisation et d'internationalisation ont engendré la nécessité d'un enseignement supérieur de haute qualité et d'une avancée accélérée de la recherche. Face à ce changement, le Comité national d'évaluation (CNE) a essayé, dans ses dernières années une ouverture vers l'international et vers l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. En témoigne la création de son dernier guide d'évaluation interne, le *Livre*

*des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* (2003). L'ouverture vers l'international et vers une culture de la qualité est encore plus manifeste avec l'apparition, deux années plus tard, de l'outil européen de l'assurance de la qualité, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2005). Les contenus de ces deux outils sont pratiquement identiques en ce qui concerne les établissements de l'enseignement supérieur. La convergence est manifestement présente.

D'autre part, ce processus d'eupéanisation et d'internationalisation a engendré une certaine compétition entre institutions et systèmes nationaux d'enseignement, compétition qui a transformé le rôle de l'évaluation. Ainsi, l'accent mis sur les moyens et le processus d'obtention des résultats est passé à *l'obligation de résultats*.

Nous avons montré que face aux pressions d'un contexte soumis aux lois du « marché », chaque établissement et chaque système national d'enseignement supérieur est obligé non seulement de se connaître, mais aussi de maximiser ses atouts, de minimiser les éventuels points faibles et de s'orienter vers l'assurance de la qualité de ses formations. L'apparition récente de classements européens ou internationaux des établissements d'enseignement supérieur favorise et stimule cette compétition. La *performance* des établissements est désormais mesurée par des critères (plus ou moins adaptés) comme l'index de citation (la bibliométrie qui comprend les revues reconnues, dans la plupart des cas anglaises), le nombre de prix Nobel, mais rarement, ou pas du tout, par des critères de qualité de l'enseignement proprement dit.

Le *deuxième apport* de cette thèse est de proposer *une analyse des réalités de l'évaluation institutionnelle du point de vue des « évalués »*, les responsables des établissements d'enseignement supérieur. Le choix de donner la parole aux responsables d'établissements a été justifié par deux raisons.

D'une part, le peu de littérature sur le CNE et ses évaluations (ARDOINO et BERGER en 1989, HENARD en 2005, BOFFO, DUBOIS et MOSCATI en 2007) offre une approche centrée essentiellement sur l'« évaluateur », approche externe aux établissements, tandis que la position des « évalués » et leurs expériences n'avaient pas été (encore) approfondies.

D'autre part, notre choix s'est opéré dans la continuité et la complémentarité de nos recherches antérieures. Comme le point de vue des « évaluateurs », les aspects institutionnels et processuels du CNE (thématiques et guides d'évaluation) avaient déjà été explorés (lors des travaux de maîtrise et master 2), nous nous sommes proposé de suivre le principe « *audiatur et altera pars* ». Ainsi, afin d'avancer dans la compréhension de ce processus complexe et de ses enjeux, nous avons été convaincue de la nécessité de nous positionner aussi de l'autre côté du miroir, du vécu des « évalués ».

La recherche que nous venons d'exposer constitue le fruit d'une enquête à base d'entretiens avec 37 responsables d'établissements d'enseignement supérieur, de plus de 50 heures d'enregistrements audio, des centaines d'heures de transcription et d'analyses.

L'objectif était de voir si l'évaluation proposée suffisait pour que des améliorations se produisent. Autrement dit, comprendre si, par l'évaluation interne proposée par le CNE à partir du *Livre des références*, les établissements ont pu bénéficier de plus de connaissance de ce qu'ils sont, de leurs points forts, de leurs atouts, de leurs spécificités, et si, à partir de ces données, ils ont pu en tirer profit au niveau stratégique et organisationnel.

Sous le couvert de l'anonymat, les responsables d'établissements ont eu l'occasion de s'exprimer librement sur ce qu'ils ont vécu pendant et après ces évaluations, quels en ont été les effets, quelle est leur position concernant la procédure et le guide d'évaluation utilisé.

Les résultats de nos analyses montrent que les équipes dirigeantes ne peuvent pas échapper à l'autoévaluation, d'autant plus qu'elles se déclarent favorables à l'évaluation. *Les « évalués » – les équipes dirigeantes des établissements d'enseignement supérieur – et leur implication ont eu un poids décisif dans la « réussite » du processus d'évaluation.*

Ainsi une minorité « militante », par son implication et intérêt ou adhésion à l'idée de s'auto évaluer a su faire sien ce processus, et s'est réjoui des améliorations mises en place à partir des résultats obtenus. Cependant, la majorité l'a mise en œuvre seulement par devoir : « puisqu'elle s'impose, on la pratique ». Pour ceux-ci, de nombreux inconvénients sont apparus :

- le manque de temps pour faire une vraie autoévaluation. Les établissements devaient répondre aux impératifs du moment : mise en place de la réforme LMD, entrée dans la logique LOLF, etc. ;
- une « philosophie » de l'évaluation assez difficile à comprendre et à intégrer par les établissements;
- la non concordance des calendriers des évaluations par rapport aux négociations du contrat auxquelles les résultats de la procédure du CNE auraient du apporter une aide ;
- la compétence discutable des expert-évaluateurs qui eux-mêmes, parfois, n'avaient pas compris la logique de l'argumentation.

Le travail mené a été d'un apport considérable pour nous, en tant que jeune chercheuse. Les échanges, favorisés par la franchise des interviewés, ont été extrêmement enrichissants. Le cadre des entretiens, les présentations du déroulement de la démarche évaluative et les effets qu'elle a pu engendrer dans chaque cas d'établissement, ont diversifié notre expérience, nos connaissances du monde universitaire et de ses défis et la compréhension du rôle des responsables dans la vie institutionnelle s'est enrichie.

Le *troisième apport* consiste en une réflexion sur l'importante mutation qui est en train de s'opérer au niveau de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en France. Cette réflexion a été directement influencée par la concomitance entre l'écriture de ce travail et les changements intervenus concernant l'enseignement supérieur et son évaluation : l'apparition de la nouvelle Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES, mars 2007<sup>59</sup>) et l'adoption de la loi LRU (Loi Liberté et responsabilité des universités, août 2007).

Comme nous l'avons montré pour le contexte européen, en France aussi se développe le passage de l'accent sur le processus d'obtention des résultats à *l'obligation de résultats*,

---

<sup>59</sup> Date de l'installation de l'AERES.

sans se soucier des moyens pour y parvenir : seul le résultat compte. En témoigne les nouveaux *objectifs* de l'AERES qui *ne sont plus formatifs*, comme était le cas du CNE, mais *sommatifs*. Pour le CNE, il s'agissait de conseiller les établissements, de les former à l'évaluation en leur proposant un processus (perçu, par la plupart de nos interviewées, long et complexe) et des outils (perçus souvent comme peu lisibles et trop détaillés). Avec l'AERES, les établissements sont évalués pour faire le point sur la performance obtenue, sur les résultats. Cette performance est évaluée par des critères discutables : nombre de « *publiants* » (ceux qui publient dans des revues reconnues, pour la plupart anglaises), nombre des thèses et masters soutenus, nombre d'inscrits.

La raison principale de ce changement repose sur l'allocation de ressources en fonction de la performance. Les universités ne sont plus financées seulement en fonction de leurs besoins, de leur contexte ou de leurs spécificités, comme c'était le cas auparavant : l'obtention de résultats est dorénavant un indicateur pour la dotation budgétaire. C'est donc la « *liberté et la responsabilité* » des universités de se fondre dans le culte de la performance, et de devenir attirantes, compétitives ou de gagner une bonne réputation. Dans ce contexte, nous voyons combien l'évaluation externe de l'AERES a des conséquences plus profondes et beaucoup plus pesantes que l'exercice de l'évaluation interne proposée par l'ancien CNE.

Toutefois, pour arriver à bien correspondre aux critères demandés par le regard externe, l'autoévaluation garde son importance. Son rôle a changé. Auparavant, il fallait l'introduire dans les activités de l'université, puisqu'elle était imposée par la procédure même de l'évaluation. Il fallait répondre au *Livre des références* pour que l'évaluateur puisse tout connaître (moyens, processus, résultats). Avec l'AERES, il n'est plus question de proposer une autoévaluation<sup>60</sup>. L'Agence veut que l'université identifie ses *outputs*, et les moyens d'y parvenir ne sont plus proposés. *L'autoévaluation n'est plus vue comme une fin en soi*, mais comme *un moyen* pour devenir plus performant. L'autoévaluation était une demande du CNE, tandis que dans le contexte actuel, elle est

---

<sup>60</sup> Une « charte de l'évaluation » et des « règles déontologiques » ont été publiées et mises sur le site Web de l'AERES, mais on n'y retrouve plus de traces du « *Livre des références* ». Il y a seulement un « carnet de visite », distribué lors de l'évaluation des unités de recherche. Il précise, en seulement six pages (par rapport aux 33 pages du *Livre des références*), le rôle du comité d'évaluation, la composition du comité de visite, le déroulement de l'évaluation, les critères et indicateurs et en quoi consistera le rapport d'évaluation. Son objectif est d'informer seulement sur les procédures d'évaluation de l'agence (FAVE-BONNET, MACARIE-FLOREA, 2009).

faite, non par obligation externe, mais par nécessité interne. Elle sert à se repérer et se développer à l'interne, afin de mieux répondre aux pressions externes<sup>61</sup>.

En croisant ceci avec les résultats de notre enquête de terrain, nous avançons que *les effets* souhaités par le CNE (introduire une autoévaluation *utile à l'université* par une procédure d'accompagnement, former à une culture d'autoévaluation) ne seront pas *mieux réalisés par l'AERES*, sous la pression du regard externe.

La motivation du à l'externe (avoir un bon classement, une bonne note, obtenir de la reconnaissance) sera-t-elle plus pesante, ou mobilisera plus à l'autoévaluation dans l'Université ? C'est une question sur évaluation institutionnelle française et internationale à élucider dans les années à venir.

Notre travail se trouve à la charnière entre un monde « d'avant » où les institutions d'enseignement supérieur étaient des apprenties dans la culture d'évaluation formative, et un monde « du présent et de l'avenir » où la façon de cheminer perd de l'importance en faveur de la productivité scientifique, des résultats obtenus, et de la compétition.

---

<sup>61</sup> Selon une étude non publiée réalisée en 2008 par la CPU, 10 des 20 établissements d'enseignement supérieur évalués par l'AERES, ont utilisé pour leur autoévaluation le *Livre des références*.

# ANNEXE 1

## La structure du LIVRE DES REFERENCES - novembre 2003

<b>Part I</b>	<b>A. LA POLITIQUE DE FORMATION</b>						Total			
Référentiels	AI. L'offre de formation				AII. La mise en œuvre de l'offre de formation		AIII. Les étudiants : de l'accueil à l'insertion professionnelle		3	
Références	1   2   3   4   5   6   7   8   9   10   11   12				1   2   3   4		1   2   3   4   5   6   7   8   9   10		26	
N° critères	6   3   4   4   3   3   4   4   8   6   5   2				4   5   6   7		8   6   6   4   10   6   4   4   7   5		134	
<b>Part II</b>	<b>B. LA POLITIQUE SCIENTIFIQUE</b>								Total	
Référentiels	BI. La recherche : production, diffusion, valorisation, transfert								1	
Références	1	2	3	4	5	6	7	8	8	
N° critères	6	4	4	3	8	3	7	7	44	
<b>Part III</b>	<b>C. LE MANAGEMENT DE L'ETABLISSEMENT AU SERVICE DE SES MISSIONS</b>						Total			
Référentiels	C.I. L'exercice de l'autonomie		C.II. L'établissement et ses composantes		C.III. Les partenariats	C.IV. La gestion des ressources humaines	C.V. La gestion financière	C.VI. La gestion des systèmes d'information et des fonctions logistiques		6
Références.	1   2   3   4   5   6		1   2   3   4		1   2   3   4	1   2   3   4   5	1   2   3	1   2   3   4   5   6   7		29
N° critères	3   4   5   3   4		5   1   4   3		3   6   2   4	8   4   8   4   4	4   9   2	2   3   3   6   4   2   3		126
<b>TOTAL: 10 référentiels; 63 références; 304 critères.</b>										

## ANNEXE 2

Le poids de critères pour chaque référentiel et références du LIVRE DES  
REFERENCES – novembre 2003

CONTENUS – Référentiels/ références	N° critères
<b>A. La politique de formation</b>	
Référentiel A.I. L'offre de formation	52
Référentiel A.II. La mise en œuvre de l'offre de formation	22
Référentiel A.III. Les étudiants : de l'accueil à l'insertion professionnelle	60
<b>Total</b>	<b>134</b>
<b>B. La politique scientifique</b>	
Référentiel B.I. la recherche : production, diffusion, valorisation, transfert	44
<b>Total</b>	<b>44</b>
<b>C. Le management de l'établissement au service de ses missions</b>	
Référentiel C.I. L'exercice de l'autonomie	32
Référentiel C.II. L'établissements et ses composantes	13
Référentiel C.III. Les partenariats	15
Référentiel C.IV. La gestion des ressources humaines	28
Référentiel C.V. La gestion financière	15
Référentiel C.VI. La gestion des systèmes d'information et des fonctions logistiques	23
<b>Total</b>	<b>126</b>
<b>Total général</b>	<b>304</b>

**La distribution des critères pour les thèmes principaux d'évaluation dans le LIVRE DES  
REFERENCES- novembre 2003**

Livre des références- 2003 (total critères : 304)	N° critères soit % critères
1. La politique de formation	<b>134 soit 44,07%</b>
2. La politique scientifique	<b>44 soit 14,47%</b>
3. Le management de l'établissement au service de ses missions	<b>126 soit 41,44%</b>

## ANNEXE 3

### Rapports d'évaluation du CNE utilisés dans notre étude

- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*, 104 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'Institut d'études politiques de Paris- IEP*, 62 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis*, 74 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de L'Université Paris-Sud-11*, 78 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'École Normale Supérieure de Cachan*, 66 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'Institut polytechnique de Lorraine*, 68 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'Université Henri-Poincaré Nancy 1*, 72 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation de l'Université Paul Verlaine-Metz*, 62 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université Nancy 2*, 76 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université Paris 6-Pierre et Marie Curie*, 84 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université d'Evry- Val d'Essonne*, 90 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université Paris XII- Val-de-Marne*, 74 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université René Descartes- Paris V*, 74 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de Marne-la Vallée*, 60 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université Panthéon-Assas Paris II*, 66 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz*, 48 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Rapport d'évaluation de l'Université de Cergy-Pontoise*, 90 pages.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) (2008). *Grille d'évaluation d'une unité ou équipe de recherche*, 3 pages, disponible sur [http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/4-Grille\\_Evaluation-S2.pdf](http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/4-Grille_Evaluation-S2.pdf) (consulté le 23 octobre 2008).
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) (2008a). *Processus de rédaction du rapport et de notation dans l'évaluation des unités de recherche*, 7 pages, disponible sur [http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/Procedure\\_Notation241008.pdf](http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/Procedure_Notation241008.pdf) (consulté le 19 juin 2009).
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) (2008b). *Rapport d'activité 2007*, 60 pages, disponible sur : <http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/AERES-Rapportactivite2007-3.pdf>, (consulté le 19 juin 2009).
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) (2007a). *Évaluation des établissements, des unités de recherche et des formations de la vague C ; Réunion des chefs d'établissements de la vague C*, AERES 7 novembre 2007, 40 pages, disponible sur [www.aeres-evaluation.fr](http://www.aeres-evaluation.fr) (consulté le 19 mai 2008).
- Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) (2007b). *Charte de l'évaluation*, disponible en ligne sur <http://www.aeres-evaluation.fr/Charte-de-l-evaluation>, (consulté le 19 juin 2009).
- Agence de Mutualisation des Universités (AMUE) (2004). La négociation du contrat quadriennal d'établissement, in *Cycle d'informations et d'échanges de la CPU organisé par l'AMUE*, 10-11 mai 2004/ 1-2 juin 2004, fiche n° 21, 4 pages.
- Agence de Mutualisation des Universités (AMUE) (2004a). *Auto-évaluation et autonomie des établissements d'enseignement supérieur*, compte rendu du séminaire du 3 déc. 2004, 33 pages.
- Agence de Mutualisation des Universités (AMUE) (2002). *Évaluation des enseignements*, compte rendu du séminaire du 21 juin, sept. 2002, 42 pages.
- AMBLARD, H. et al. (1996, 2<sup>e</sup> ed.). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris : Seuil, 245 pages.
- AMIRANOFF, B. (2006). *Pour une meilleure évaluation de la recherche publique en sciences humaines et sociales (SHS) - Tome 1: synthèse et recommandations*, Paris La Documentation française, 72 pages.
- ARCHAMBAULT, J.- P. (2004). L'économie du savoir : la nécessaire coopération, in *Terminal printemps- été*, n°91, Paris : L'Harmattan, p. 57-71.
- ARDOINO, J. BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes- le cas des universités*, Paris : Editions Matrice, 234 pages.
- ARDOINO, J. BERGER, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *L'évaluation au pouvoir*, POUR n° 107, juin- juillet- août 1986, pages 120 à 127.
- AUBEGNY, J., CLAVIER, L., dir. (2004). *L'évaluation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, Paris : Harmattan, 162 pages.
- AUBEGNY, J. (2004a). L'évaluation : un modèle de lecture et d'aide à la décision, in AUBEGNY, J., CLAVIER, L., dir. *L'évaluation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, Paris : Harmattan, pages 33 à 52.

- BACKOUCHE, I. (2008). Devenir expert, *Genèses*, 2008/1, n° 70, p. 2-3, disponible sur [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=GEN&ID\\_NUMPUBLIE=GEN\\_070&ID\\_ARTICLE=GEN\\_070\\_0002](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GEN&ID_NUMPUBLIE=GEN_070&ID_ARTICLE=GEN_070_0002), (consulté le 30 janvier 2009).
- BAGLA, L. (2003). *Sociologie des organisations*, Paris : La Découverte, 123 pages.
- BALLATORE, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : Les usages inégalitaires d'un programme d'« échange » Une comparaison Angleterre/ France/Italie*, Thèse pour obtenir le grade de docteur en sociologie de l'Université Aix-Marseille I et dell'Università degli studi di Torino, soutenue le 18 décembre 2007, en co-tutelle, sous la direction du professeur Thierry BLÖSS (Université Aix-Marseille 1) et du professeur Lorenzo FISCHER (Università degli studi di Torino), 418 pages, disponible sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/47/95/PDF/magalithese.pdf> (consulté le 27 mai 2008).
- BALLE, C. (1998, 3<sup>e</sup> éd.). *Sociologie des organisations*, Paris : PUF, 126 pages.
- BARBIER, J-M. (1994, 3<sup>e</sup> éd.). *L'évaluation en formation*, Paris : Presses Universitaires de France, 309 pages.
- BARON, G.-L., HARRARI, M. (2006). Entre invention, prescription et marchandisation, in *Medialog*, revue des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation, n° 60, p. 36 – 41, disponible sur [http://gl.baron.free.fr/perso/data/documents/baron\\_harrari\\_medialog\\_2006.pdf](http://gl.baron.free.fr/perso/data/documents/baron_harrari_medialog_2006.pdf) (consulté le 25 oct. 2008).
- BARTHELSE, J., VAN VUGHT, F. (2007). Profils des établissements: vers une typologie des établissements d'enseignement supérieur en Europe, *Association Internationale des Universités, AIU Horizons*, vol. 13, n°2-3, mai 2007, p. 9-11.
- BEHRENS, M. (2006). Standards : quand le politique s'empare de l'évaluation, in FIGARI, G., LOPEZ, M. (eds.) *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris : l'Harmattan, p. 93-100.
- BELAIR, L. (2006). L'évaluation au quotidien : conjuguer processus et produit, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n°1, Québec : ADMEE, pages 19 à 30.
- BERGER, G. (1983). *L'université face à de nouveaux publics*, CNRS, Centre d'études sociologiques, Atelier : Formation, outil de développement ?, disponible sur <http://www.ipt.univ-paris8.fr/hist/Berger83.htm> (consulté le 24 juin 2008).
- BETTENCOURT, B. (2005). Les établissements d'enseignement face à l'évaluation : appropriation ou acculturation, *Les dossiers des Sciences de l'Éducation : « Évaluation et culture »*, n° 13/2005, p. 81-94.
- BEZES, P. (2005). Le modèle de « l'État –stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française, *Sociologie du travail*, n°47/2005, p. 431-450.
- BLACKMORE, P., BLACKWELL, R. (2006). Strategic leadership in academic development, *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, p. 373-387.
- BLANC, M. (1986). Travail social et politique locale : de l'évaluation implicite à l'évaluation explicite, *L'évaluation au pouvoir*, POUR n° 107, juin- juillet- août 1986, pages 24 à 28.
- BLEIKLIE, I. (2005). Organizing Higher Education in a Knowledge Society, *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 31-59.
- BOFFO, S., DUBOIS, P. MOSCATI, R. (2008). *Gouverner les universités en France et en Italie*, Paris : l'Harmattan, 340 pages.
- BOFFO, S., DUBOIS, P., MOSCATI, R. (2007). L'évaluation des Universités en France et en Italie : toujours plus, in ASKERØI, E., DA SILVA HOLMESLAND, I., KRISTIENSEN, H., (eds) *Professionals in Education : an*

- Anthology. Festschrift for Anne-Lise Høstmark-Tarrou*: Høgskolen i Akershu: Akershus University College, Norvège.
- BONAMI, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 38, 20 pages.
- BOTTANI, N., VRIGNAUD, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 166 pages, disponible sur <http://www.ladocumentationfrançaise.fr> (consulté le 15 janvier 2008).
- BOULNOIS, O. (2008). *Entre rires et larmes. L'évaluation automatisée en sciences humaines*, disponible sur <http://evaluation.hypotheses.org/> (consulté le 23 octobre 2008).
- BOURNONVILLE, C. (1998). *Introductions aux théories des organisations*, Paris : Foucher, 153 pages.
- BRECHOT, C. (2007). Edito, *Inserm Actualités*, n°206 septembre- octobre 2007, disponible sur <http://www.inserm-actualites.fr/index.php?id=675> (consulté le 29/10/2007).
- BRETON, G., LAMBERT, M. dir. (2003). *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Paris : Editions UNESCO, 264 pages.
- BRETON, G. (2002). De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur, in *Globalisation : Quels enjeux pour les universités*, colloque Université Laval, Québec, sept. 2002, disponible sur <http://www.bi.ulaval.ca/Globalisation-Universities/pages/actes/GillesBreton.pdf> (consulté le 19 mai 2008).
- BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur, *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier - février -mars, 2000, p. 43-55.
- BROUILLETTE, V., FORTIN, N. (2004). *La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur*, communication à la CSQ (Centrale des syndicats du Québec, 97 pages, disponible sur <http://www.education.csq.qc.net/sites/1673/documents/publications/d11373.pdf> (consulté le 19 mai 2008).
- BUREAU, D., MOUGEOT, M. (2007). *Performance, incitations et gestion publique*, Paris, La Documentation française, 136 pages.
- CAM, P., MOLINARI, J.-P. (1998). *Les Parcours des étudiants*, Paris : La documentation française, 175 p.
- CARDINET, J. (2000) Cinquante ans de réflexion, in VOGELI-MANTOVANI, U. (Ed.) *Pour une évaluation plus formative et moins sélective*, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, p. 12-13.
- CARLONE, A., VAN DAM, K.H., et al. (2007). Classement des universités et jeunes chercheurs, *Association Internationale des Universités, AIU Horizons*, vol. 13, n°2-3, mai 2007, p. 12.
- CHARDENET, P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation- Approche théorique et pratique communicationnelle*, Paris : Harmattan, 160 pages.
- CHEVALIER, A. (2007). Financing Higher Education, *European Educational Research Journal*, vol. 6, n° 2, p. 190-196.
- COGGI, C. dir. (2005). *Évaluation de la qualité de la pédagogie universitaire : autoévaluation des enseignants et résultats des étudiants*, Lecce, Italie : Pensa Multi Media, 158 pages.

- COMPAGNON, A. (2003) Principes pour l'évaluation des universités, in *Qualité de la Science Française* du 05/11/2003, disponible sur <http://qsf.fr/Évaluation.htm> (consulté le 20 août 2008).
- Comité d'éthique du CNRS (COMETS). (2004). *Ethique et évaluation*, juin 2004, 12 pages, disponible sur <http://www.cnrs.fr/fr/organisme/ethique/comets/docs/ethique-evaluation.pdf> (consulté le 2 juillet 2008).
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006). *Le CNE - Ses missions, ses méthodes dans un contexte international*, CNE : Paris, 22 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2006a). *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, traduction proposée pour ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, Finland, 38 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2005). *Nouveaux espaces pour l'Université*, *Bulletin no. 48*, 16 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2004). *De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation*, Actes du Colloque du CNE, Dijon, 10-11 juin, Paris : CNE : 71 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2004a). *Quelques pistes pour guider le processus d'autoévaluation dans les établissements*, support de travail pour le comité de pilotage de l'autoévaluation de l'université, CNE : Paris, 8 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2003). *Livre des références – les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*, CNE : Paris, 28 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (2003a). *Le Livre des références et la logique de démonstration*, *Bulletin no. 38*, 12 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (1999). *Enseignement supérieur : autonomie, comparaison, harmonisation*. Rapport au Président de la République, 116 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (1997). *Les missions de l'enseignement supérieur : principes et réalités*. Rapport au Président de la République, 97 pages.
- Comité national d'évaluation (CNE) (1987). *Où va l'Université*. Rapport au Président de la République, 173 pages.
- Comité national d'évaluation de la recherche. (2003). *Évaluation de la recherche publique dans les établissements publics français*. Paris: La Documentation française, 209 pages.
- Commissariat Général du Plan (CGP) (2004). *Les universités françaises en mutation : la politique publique de contractualisation (1984-2002)*, rapport de l'Instance d'Évaluation présidée par A. FREMONT, *Synthèse n°1*, janv. 2004, 4 pages.
- Conférence des Présidents d'Université (CPU) (2006). *La culture qualité dans l'enseignement supérieur*, texte d'orientation du projet « culture de la qualité », juillet 2006, 12 pages.
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 196 pages, disponible sur [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf) (consulté le 13 oct. 08).
- Conseil de l'Union Européenne (2000). *Conclusions du Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (23-24 mars 2000)*, Bruxelles, 17 pages, disponible sur

- [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm) (consulté le 25 juillet 2008).
- Conseil de l'Union Européenne. (1998) - La recommandation du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (98/561/CE).
- Conseil supérieur de l'éducation Québec (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement (1998-1999)*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'État et les besoins de l'Éducation, Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, 135 pages, disponible sur <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann99.pdf>, (consulté le 27 octobre 2008).
- COULON, A. R. (2002). *Universités d'entreprise: vers une mondialisation de l'intelligence*, Ed. Village mondial, 208 pages.
- CROZIER, F., CURVALE, B., HENARD, F. (2005). *Quality Convergence Study- A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area*, ENQA Occasional Papers, Helsinki, Finland, 25 pages.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris : Le Seuil, 436 pages.
- CYTERMANN, J.-R. (2007). Objectifs et indicateurs de la loi organique aux lois de finances (LOLF) et concurrence entre universités, in *Conférence internationale du RESUP « Les universités et leurs marchés »*, Institut des Sciences Politiques : Paris, 1-3 février 2007.
- CUSSO, R. (2006). La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, 2006, p. 193-214.
- DAUVISIS, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 29, n°1, pages 45 à 66.
- DEJEAN, J. (2007). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle, in HELDENBERGH, A. (dir.). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : Harmattan, p. 15-53.
- DEMAILLY, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université, 230 pages.
- DEMAILLY, L. (2001a). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires, in DEMAILLY, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 13-30.
- DEMEUSE, M. (2006). L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? , *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 29, n°1, pages 67 à 80.
- DEMEUSE, M. (2006a). Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ? , in FIGARI, G., LOPEZ, M. (eds.) *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris : l'Harmattan, p. 109-116.
- DEROUET, J.-L., NORMAND, R (2008). French universities at a crossroads between crisis and radical reform. Towards a new academic regime?, in *Journal of Issues and Studies*, Vol.40, n°1, p. 20-34.
- DHAINAUT, J.-F. (2009). *L'habilitation des formations doit disparaître si les universités sont vraiment autonomes*, rencontre de F. Guimont avec le président de l'AERES, J.-F. Dhainaut, le 5 janvier 2009, disponible sur <http://www.educpros.fr/detail-article/h/0c5f05b483/a/jean-francois-dhainaut-president-de-l-aeres-il-faut-que-lhabilitation-des-formations-dis.html> (consulté le 19 juin 2009).

- DHAINAUT, J.-F., DAUMARD, P., RABINEAU, D., NEDELEC, P. (2007). *Université, lève-toi*, Paris : la tribune, 63 pages, disponible sur <http://www.parisdescartes.fr/latribune/co/Paris%20V/document.pdf>, (consulté le 21 janvier 2008).
- Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (coord.)(2006). *Les établissements d'enseignement supérieur. Structure et fonctionnement- Guide pratique*, 77 pages, disponible sur <http://www.univ-paris-diderot.fr/DGRH/publication%20brochure.pdf> (consulté le 9 mars 2009).
- DOMPNIER, B. (2004). Tribune libre : enseignants-chercheurs : faut-il avoir peur de l'évaluation ?, in *États généraux de la recherche et de l'enseignement supérieur*, Comité d'Initiative et de Proposition, disponible sur [http://cip-etats-generaux.apinc.org/article.php3?id\\_article=243](http://cip-etats-generaux.apinc.org/article.php3?id_article=243) (consulté le 23 octobre 2008).
- DUBOIS, P. coord. (1998). *EVALUE- Évaluation et auto-évaluation des Universités en Europe, Rapport final*. Commission Européenne (DG XII, TSER, Axe II, Contrat SOE2- CT 95-2004) juillet 1998, 233 pages (version en français).
- DUBOIS, P. (2001). Les évaluations dans les universités en Europe : réflexions sur leurs effets, in BASLE, M. et GUIGNARD-HAMON, C. (eds.), *Évaluation et gouvernance*, Actes du Colloque de la Société Française de l'Évaluation, Rennes, 15 et 16 Juin 2000, Imprimerie de l'Université de Rennes1, pages 426 à 434.
- DUPRIEZ, V. (2008). Autonomie des établissements, in VAN ZANTEN (dir.) *Dictionnaire de l'Éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 30-32.
- DURU-BELLAT, M. et al. (2000). Ecueils et enjeux de l'évaluation de l'enseignement supérieur universitaire, *Administration et éducation*, n°86, 2ème trimestre 2000, p. 133-146.
- EURYDICE (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelles, Belgique : Eurydice, 156 pages.
- EURYDICE (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 250 pages, disponible sur <http://www.europa.eu>.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, Finland, 38 pages.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2003). *Quality procedures on Higher Education, an ENQA survey*, ENQA Occasional Papers 5, Helsinki, Finland, 41 pages, disponible sur <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> (consulté le 04 Nov. 08).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2001). *Institutional Evaluations in Europe*, ENQA Workshop Reports 1, Helsinki, Finland, 40 pages, disponible sur <http://www.enqa.eu/files/institutional.pdf> (consulté le 06 novembre 2008).
- European University Association (EUA) (2007). *Institutional Evaluation Programme Guidelines- Self Evaluation and Site Visits*, Brussels: EUA, 30 pages.
- European University Association (EUA) (2007). *Institutional Evaluation Programme-Follow-up Evaluation : Guidelines for Universities and Evaluation Team*, Brussels: EUA, 8 pages.
- FAVE-BONNET, M.-F., MACARIE-FLOREA, M. R. (2009). Le processus d'auto-évaluation mis en œuvre par le Comité national d'évaluation en France : une

- forme d'évaluation-conseil ?, in BEDIN, V. (dir.) *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?*, Presses universitaires de Rennes, p. 141-154.
- FAVE-BONNET, M.-F. (2007). Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « quality assurance », in Document *Présentation de la première conférence internationale du RESUP « Les universités et leurs marchés »*, Institut des Sciences Politiques : Paris, 1-3 février 2007, pages 37 à 38.
- FAVE-BONNET, M.-F. (2006). Les enjeux de la pédagogie universitaire à l'heure du processus de Bologne, *Revista de Psihologie si Stiintele Educatiei* (Revue de Psychologie et Sciences de l'Éducation), vol. 1, n°1, 2006, Editions de l'Université « Transilvania » : Brasov, Roumanie, pages 43 à 51.
- FAVE-BONNET, M.-F. (2006a). *Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures*, en collab. avec LESCURE, R. et BERTIN, G. Actes du colloque interuniversitaire organisé par l'ADMES Grand Ouest, en mars 2003 à Angers, Presses de l'Université d'Angers, 231 pages.
- FAVE-BONNET, M.-F. (2005). La difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? , *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation n°13 « Évaluation et cultures »*, Presses Universitaires du Mirail, p. 97-104.
- FAVE-BONNET, M.-F. (2001). Pairs et compères ? , in FERRERO, M., CLERC, N., FAVE-BONNET, M.-F. (2001). *Éléments de méthodologie en sciences sociales et humaines*, Université Paris X – Nanterre, Département des Sciences de l'Éducation, p. 147-154.
- FELOUZIS, G. dir. (2003a). *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris : Presses Universitaires de France, 400 pages.
- FELOUZIS, G. (2003b). Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? , in FELOUZIS dir. (2003a) *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris : Presses Universitaires de France, pages 211 à 227.
- FELOUZIS, G. (2003c). Introduction et présentation « Un système en mutation », in FELOUZIS dir.(2003a) *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris : Presses Universitaires de France p. 9-12.
- FERRER, F. et al. (2007). Mise en pratique des ECTS à l'Université : opinions et attitudes des professeurs, in *L'éducation en débats : analyse comparée*, vol. 3, p. 22-35.
- FINANCE, J.-P., MUSSELIN, C. (2007). Universités : du classement de Shanghai à des stratégies de positionnement, *Séance le premier Livres Echanges de l'année 2007-2008*, Paris, Sciences Po, 7 novembre 2007.
- FIGARI, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale : nouveaux défis pour les évaluateurs, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 29, n°1, pages 5 à 18.
- FIGARI, G. (2006a). Les référentiels entre théorie et méthodologie, in FIGARI, G., LOPEZ, M. (éd.) *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris : l'Harmattan, p. 101-108.
- FIGARI, G. (2006b). L'évaluation en éducation. Histoire et perspectives d'un éclatement épistémologique, *Revista de Psihologie si Stiintele Educatiei* (Revue de Psychologie et Sciences de l'Éducation), vol. 1, n°3, 2006, Editions de l'Université « Transilvania » : Brasov, Roumanie, p. 23-47.

- FIGARI, G., TOURMEN, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 29, n°3, pages 5 à 25.
- FLAMENT, P. (2007). L'évaluation de la qualité: un exercice de saisie d'opportunités de progrès pour les établissements d'enseignement supérieur, in HELDENBERGH, A. (dir.). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : Harmattan, p. 75-122.
- FRIEDBERG, E., MUSSELIN, C. (1992). *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, Paris : L'Harmattan, 348 pages.
- GARCIA, S. (2008). L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? *Genèses* 2008/1, n° 70, p. 66-87, disponible sur [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=GEN&ID\\_NUMPUBLIE=GEN\\_070&ID\\_ARTICLE=GEN\\_070\\_0066](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GEN&ID_NUMPUBLIE=GEN_070&ID_ARTICLE=GEN_070_0066), (consulté le 30 janvier 2009).
- GARCIA, S. (2007). L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1-2/2007, n°166-167, p. 80-93.
- GARCIA, S. (2006). L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, 2006, pages 69 à 93.
- GAXIE, D., LABORIER, P. (2003). Des obstacles à l'évaluation des actions publiques et quelques pistes pour tenter de les surmonter, in FAVRE, P., HAYWARD, J., SCHEMEIL, Y. (dir.) (2003), *Être gouverné. Études en l'honneur de Jean Leca*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 201-224.
- GOASTELLE, G. (2006). Accès et admission à l'enseignement supérieur : contraintes globales, réponses locales ? , *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, 2006, pages 15 à 35.
- GOASTELLE, G. (2007). Towards an economy of access: Changes in funding quality of opportunities, in *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007.
- GRAUGNARD, G., HEEREN, N. (1999). *Prise en compte de l'impact et construction d'indicateurs d'impact ; guide méthodologique- l'évaluation de l'impact*, CIEDEL (Centre international d'études pour le développement local), Université Catholique de Lyon : Fonds pour la promotion des études préalables études transversales évaluations, 52 pages disponible sur <http://f3e.asso.fr/IMG/pdf/guideImpact.pdf> (consulté le 09 octobre 2008).
- GUSTIN, A. (2001). *Management des établissements scolaires: De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, De Boeck Université, 180 pages.
- HADJI, C., BARGEL, T., MASJUAN, J. (2005). *Étudier dans une université qui change- le regard des étudiants de trois régions d'Europe*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 285 pages.
- HADJI, C. (2005a). De la nécessité et de l'intérêt de mieux connaître la population étudiante, in HADJI, C., BARGEL, T., MASJUAN, J. (2005). *Étudier dans une université qui change- le regard des étudiants de trois régions d'Europe*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 5-10.
- HARFI, M., MATHIEU, C. (2007). Classement de Shanghai et image internationale des universités françaises, *Association Internationale des Universités, AIU Horizons*, vol. 13, n°2-3, mai 2007, p.8.
- HARVOIS, Y. (1986). Le contrôle, cet obscur objet du désir, *L'évaluation au pouvoir*, POUR n° 107, juin- juillet- août 1986, pages 116 à 119.

- HAZELKORN, E. (2007). The impact of league tables and ranking systems on institutional missions and decision-making, in Document *Présentation de la première conférence internationale du RESUP « Les universités et leurs marchés »*, Institut des Sciences Politiques : Paris, 1-3 février 2007, pages 45 à 46.
- HAZELKORN, E. (2007a). Les palmarès et les classements influencent-ils la prise de décision de l'enseignement supérieur ? , *Association Internationale des Universités, AIU Horizons*, vol. 13, n°2-3, mai 2007, p. 4.
- HAZELKORN, E. (2007b). Quels sont les effets des classements sur l'enseignement supérieur, in *Institutional Management in Higher Education Info (IMHE Info)*, décembre 2007, p. 1-2, disponible sur <http://www.oecd.org/dataoecd/3/27/39909733.pdf> (consulté le 23 mai 2008).
- HELDENBERGH, A. (2007). Mise en perspective, in HELDENBERGH, A. (dir.). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : Harmattan, p. 7-14.
- HENARD, F. (2007). The articulation of internal and external quality processes- Practice and effects of self-evaluation in the institutional evaluation process of CNE- A study based on 17 evaluation reports of higher education institutions of Ile-de-France, in *Embedding Quality Culture in Higher Education-A selection of Papers from the 1<sup>st</sup> European Forum for Quality Assurance*, Brussels: European University Association, p. 76-80.
- HENARD, F. (2006). *État des lieux et perspectives pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Europe*, conférence soutenue dans le cadre du 19<sup>ème</sup> colloque international de l'ADMEE- Europe, « L'évaluation au 21<sup>e</sup> siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation », Luxembourg, 11-13 sept. 2006.
- Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGEN, IGAENR)(2005). *Rapport annuel des inspections générales 2005*, Paris : La Documentation française, 232 pages, disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr> (consulté le 20 octobre 2008).
- JACOB, S. (2005). La volonté des acteurs et le poids des structures dans l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques (France, Belgique, Suisse et Pays Bas), *Revue Française de Science Politique*, vol. 55, n° 5-6, octobre -décembre 2005, p. 835-864.
- JORRO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? , *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n°1, pages 31 à 44.
- JORRO, A. (2004). Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 27, n°2, pages 33 à 47.
- KAHN, S. (2003). *L'espace européen de l'enseignement supérieur à la croisée des chemins*, Revue en ligne « Etudes européennes », <http://www.etudes-europeennes.fr> (consulté le 20 oct. 2008).
- DE KETELE, J.-M. (2006). La recherche en évaluation: propos synthétiques et prospectifs, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 29, n°1, pages 99 à 118.
- DE KETELE J.M., GERARD F.M., ROGIERS X. (1997): L'évaluation et l'observation scolaires: deux démarches complémentaires, *Éducatives*, no. 12 : « Pratiques d'évaluation », Villeneuve d'Ascq, Emergences Editions, pp. 33-37.

- KLETZ, F., PALLEZ, F. (2003) La construction de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement, in FELOUZIS dir. (2003a). *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris : Presses Universitaires de France, p.187-210.
- LAFABREGUE, C. (2004). L'évaluation : une activité problématique, une fonction ambiguë, in *États généraux de la recherche et de l'enseignement supérieur*, Comité d'Initiative et de Proposition, disponible sur [http://cip-etats-generaux.apinc.org/article.php3?id\\_article=439](http://cip-etats-generaux.apinc.org/article.php3?id_article=439), (consulté le 23 octobre 2008).
- LANDSHEERE, G. (1992, 2<sup>e</sup> éd.). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 377 pages.
- LASCOUMES, P., LE GALES, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments, in LASCOUMES, P., LE GALES, P. dir. (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris : Presses de Sciences Po, p. 11-44.
- LATOURE, M. (2006). *L'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux- Bibliographie*, disponible sur [http://www.ciep.fr/bibliographie/evaluation\\_qualite.pdf](http://www.ciep.fr/bibliographie/evaluation_qualite.pdf) (consulté le 20 août 2008)
- LAVEAULT, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 27, n°1, pages 51 à 67.
- LECA, J. (1993). L'évaluation dans la modernisation de l'État, in *Politiques et management public*, 11 (2), p. 161-172.
- LECOINTE, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : Harmattan, 239 pages.
- LECOINTE, M. (1990). Évaluation et audit d'établissement scolaire, in *L'établissement- politique nationale ou stratégie locale ?- Actes du Colloque de l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation) : « L'établissement d'enseignement général et professionnel ; nouvelles relations avec l'environnement ; nouveaux modes d'action*», 21-22 oct. 1989 à Sorbonne, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et Nathan, pages 170 à 174.
- MACARIE FLOREA, M.R. (2008). Efficacité des auto-évaluations des établissements d'enseignement supérieur, in *Colloque international du CREAD et de l'AECSE « Efficacité et équité en éducation »*, Rennes, 19-21 nov. 2008.
- MACARIE FLOREA, M.R. (2007). Convergence des outils d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur - Comparaison de deux outils d'évaluation des établissements, in *Congrès international de l'AECSE « Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation »*, Strasbourg, 28-31 août 2007.
- MACARIE FLOREA, M.R. (2006). Le *Livre des références* : un outil pour l'évaluation des universités en France, *Revista de Psihologie si Stiintele Educatiei* (Revue de Psychologie et Sciences de l'Éducation), vol. 1, n°2, 2006, Editions de l'Université « Transilvania » : Brasov, Roumanie, pages 3 à 15.
- MAILLARD, D., VENEAU, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France- du volontarisme politique aux réalisations locales, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, 2006, p. 95-119.
- MAISONNEUVE, J. (9<sup>e</sup> éd. 2000[1973]). *Introduction à la psychosociologie*, Paris : PUF, 328 pages.
- MAISONNEUVE, J. (2002). *La psychologie sociale*, Paris : PUF, collection *Que sais-je ?*, 122 pages.
- MALLET, D., BALME, P., RICHARD, P. (2005). *Réglementation et management des universités françaises*, Presses Universitaires de Grenoble, 605 pages.

- MARGINSON, S., VAN DER VENDE, M. (2007). Globalisation and Higher Education, in *OECD Education Working Papers n°8*, OECD Directorate for Education, disponible sur <http://ideas.repec.org/p/oec/eduab/8-en.html> (consulté le 19 mai 2008).
- MAROY, C. (2005). Vers une régulation bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe, in *Cahiers de Recherches en Education et en Formation*, n° 49/2005, Paris : PUF, p. 3-27.
- MASJUAN, J. M. (2005). La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : mythe ou réalité, in HADJI et al. *Étudier dans une université qui change- le regard des étudiants de trois régions d'Europe*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 240-256.
- MERIEUX, A. et all. (2001). *Aborder la compétition mondiale à armes égales*, Lyon, 35 pages, disponible sur [http://www.institutmontaigne.org/medias/IM\\_Rapport-Enseignement-superieur-aborder-la-competition-mondiale-a-armes-egales.pdf](http://www.institutmontaigne.org/medias/IM_Rapport-Enseignement-superieur-aborder-la-competition-mondiale-a-armes-egales.pdf) (consulté le 23 mai 2008).
- MONS, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, complément à l'étude *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats* EACEA, Eurydice, 44 pages disponible sur [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/111FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf) (consulté le 21 sept. 2009).
- MULLER, P. (1994). *Politiques publiques*, Paris : P.U.F., « Que sais-je ? », 127 pages.
- MUSSELIN, C. (2008). *Les universitaires*, Paris: La Découverte- Collections Repères, 119 pages.
- MUSSELIN, C., MIGNOT-GERARD, S. (2006). *Chacun cherche son LMD: l'adoption par les universités françaises du schéma européen des études en deux cycles*, disponible sur : [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Conferences/Videos\\_enrichies/musselin/medias/c\\_musselin\\_doc.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/Videos_enrichies/musselin/medias/c_musselin_doc.pdf) (consulté 11 sept. 2007).
- MUSSELIN, C. (2005). *Le marché des universitaires. France- Allemagne -États-Unis*, Presses de Sciences Po.
- MUSSELIN, C. (2003). Dynamiques de construction de l'offre. Analyse comparée de la gestion des postes d'historiens et de mathématiciens en France, en Allemagne et aux États-unis, in FELOUZIS dir. (2003a) *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 133-158).
- MUSSELIN, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF, 218 pages.
- NORMAND, R. (2005). L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils ?, in colloque *L'évaluation des politiques d'éducation et de formation. Déplacements, enjeux et perspectives*, Paris : INRP, 12-13 sept. 2006, disponible sur [http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval\\_pol/Romuald\\_Normand2](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/Romuald_Normand2) (consulté le 20 oct. 08).
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society OECD Thematic Review of Tertiary Education : Synthesis Report*. Vol. 1, disponible sur <http://www.oecd.org/edu/tertiary/review/synthesisreport> (consulté le 4 mai 2008).
- OCDE (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society OECD Thematic Review of Tertiary Education : Synthesis Report*. Vol. 2, disponible sur

- <http://www.oecd.org/edu/tertiary/review/synthesisreport> (consulté le 4 mai 2008).
- OCDE (2007). *Enseignement supérieur et régions: Concurrence mondiale, engagement local*, OCDE, 198 pages.
- OCDE (2004). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*, Synthèses, sept. 2004, 8 pages.
- OSBORN, M. (2006). Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques, *Éducation et Sociétés*, 2006/2, n° 18, p. 163-180, disponible sur [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ES&ID\\_NUMPUBLIE=ES\\_018&ID\\_ARTICLE=ES\\_018\\_0163](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ES&ID_NUMPUBLIE=ES_018&ID_ARTICLE=ES_018_0163), (consulté le 15 août 2008).
- PASSELERGUE, L. (1998). *Essence institutionnelle d'une autorité administrative indépendante : le Comité national d'évaluation*, mémoire de DEA en administration publique, sous la direction de J.-F. DAVIGNON, 161 pages.
- PECRESSE, V. (2007). Discours d'ouverture du Colloque *Enseignement supérieur et recherche : des évaluations à la décision*, organisé à Paris par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et l'AERES, le 7 déc. 2007.
- PERELLON, J.-F. (2007). Assurance qualité et accréditation dans l'enseignement supérieur en Europe: point de situation dans un contexte changeant, in HELDENBERGH, A. (dir.). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : Harmattan, p. 55-74.
- PERELLON, J.-F. (2004). *Approche comparée de politiques d'assurance qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens*. Observatoire science, politique et société, École polytechnique fédérale de Lausanne, Suisse.
- PERELLON, J.-F. (2003). *La qualité dans l'enseignement supérieur*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 135 pages.
- PERETTI, C. (2004). Dix-huit questions sur le système éducatif, in *Etudes de la documentation française*, n° 5199/ 2004, Paris : Documentation française, p. 1-254.
- PIGEON, F. (1994). *L'évaluation des universités. La construction de transactions conatives entre gens responsables*, mémoire de DEA sous la direction de Michel DOBRY, Université Paris X- Nanterre, 53 pages.
- PILLOT, J. (2008). Le degré de pertinence des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur en question, *La newsletter de l'ADMEO*, n° 43, mars 2008, 4 pages, disponible sur <http://hp.gredeg.cnrs.fr/pillot/admeo%2043.pdf> (consulté le 23 mai 2008).
- PINEL, J.-P. (2002). Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines, *Connexions*, 78/2002-2, p. 11-30.
- POTOKI MALICET, D. (2001). Les défis de l'évaluation des enseignements dans les universités, in DEMAILLY, L. (éd.). *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 95-110.
- QUERMONNE, J.L. (1991). Libres propos sur l'évaluation des universités, *Savoir, Éducation, Formation*, no. 3, p. 460-470.
- RAVINET, P. (2007). *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, thèse sous la direction de Prof. C. Musselin, Paris : Sciences Politiques, 308 pages.
- REGE COLET, N., ROMAINVILLE, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles : De Boeck, 249 pages.
- REY, O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, Dossier de la VST, INRP. Disponible sur :

- [http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens\\_Sup/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm) (consulté le 11 septembre 2007).
- REY, O. (2006). Quelques tendances actuelles concernant le métier universitaire, in *Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur. Commission française pour l'UNESCO*, Lyon, Juin 2006. Disponible sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00116818/fr/> (consulté le 11 septembre 2007).
- REY, O. (2007). *Les « petits mondes » universitaires dans la globalisation*, Dossier n° 29- sept. 2007, de la VST, INRP. Disponible sur <http://www.inrp.fr/vst> (consulté le 21 janvier 2008).
- RENAUT, A. (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy, 281 pages.
- ROMAINVILLE, M. (2009). Entre l'écorce et l'arbre: principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires, in BEDIN, V. (dir.) *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?*, Presses universitaires de Rennes p. 263-274.
- ROMAINVILLE, M. (2008). Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi et comment ? in *Pédagogie collégiale*, vol. 21, n°3, Association québécoise de pédagogie collégiale : Montréal, p. 9-13.
- ROMAINVILLE, M. (2007). La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur, in *La Revue de l'Inspection générale*, vol. 4, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 48-54, disponible sur <http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/66193.pdf> (consulté le 24 juin 2009).
- ROMAINVILLE, M. (2003). Les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient..., in *L'autre forum*, vol. 8, n°1, oct. 2003, p. 5-8, disponible sur <http://www.sgpum.com/Autre%20Forum/vol8no1.pdf> (consulté le 15 mai 2008).
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*, Paris : l'Harmattan, 128 pages.
- ROMAINVILLE, M., BOXUS, E. (1998). La qualité en pédagogie universitaire de qualité, in LECLERCQ, D. *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Pierre Mardaga, Sprimont : Belgique, p. 13-32.
- ROBBINS, S, JUDGE, S. (2006, 12<sup>e</sup> éd.). *Comportements organisationnels*, Pearson Éducation, 722 pages.
- ROUILLER, J., PILLONEL, M. (2004). Conceptions des pratiques autoévaluatives, *Mesure et évaluation en éducation*, ADMEE vol. 27, n°2, pages 49 à 68.
- SALMI, J., SAROYAN, A. (2007). Les classements des universités comme instruments de politiques : usages constructifs pour l'enseignement supérieur, *Association Internationale des Universités, AIU Horizons*, vol. 13, n°2-3, mai 2007, p. 1-3.
- SAURUGGER, S., SUREL, Y. (2006). L'europanisation comme processus de transfert de politique publique, *Revue internationale de politique comparée*, De Boeck Université, vol. 13 2006/2, p. 179-211.
- TAVENAS, F. (2003). *Assurance qualité : référentiels partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*, Bruxelles : EUA, 54 pages, disponible sur [www.eua.be](http://www.eua.be), (consulté le 15 août 2008)
- THUNE, C. (2005). Préface, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, p. 3.
- TOURNADRE-PLANCQ, J., VERRIER, B. (2008). (2008). L'État et les agences : limitation ou extension de la puissance publique ?, in *La note de veille n°88* du Centre d'analyse stratégique, 28 janvier 2008, 4 pages.
- TREPOS, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*, Paris : PUF, 128 pages.

- VALLET, L.-A. (2006). Une société plus ouverte : la France entre 1970 et 1993, in LAGRANGE H. (dir.), *L'épreuve des inégalités*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 113-152.
- VAN ZANTEN, A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne, in DEMAILLY, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 31-46.
- VARONE, F., JACOB, S. (2004). Institutionnalisation de l'évaluation et Nouvelle Gestion Publique : un état des lieux comparatif, *Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 11, n° 2/2004, p. 271-293.
- VILLETAZ, J.-C. (2007). Pourquoi et comment mettre en place un système de gestion par la qualité dans un établissement d'enseignement supérieur ? , in HELDENBERGH, A. (dir.). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Paris : Harmattan, p. 123-143.
- VINOKUR, A. (2008). Enseignement supérieur national et normalisation internationale : contraintes et choix stratégiques, colloque *L'évaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation*, Oum El Bouaghi- Algérie, 27-28 avril 2008.
- VINOKUR, A. (2006). La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique, *Éducation et Sociétés*, 2006/2, n° 18, p. 109-124, disponible sur [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ES&ID\\_NUMPUBLIE=ES\\_01811D\\_ARTICLE=ES\\_018\\_0109](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ES&ID_NUMPUBLIE=ES_01811D_ARTICLE=ES_018_0109), (consulté le 09 septembre 2008).
- VINOKUR, A. (2006a). La qualité dans l'enseignement supérieur : un nouveau paradigme ? , colloque *L'évaluation des politiques d'éducation et de formation. Déplacements, enjeux et perspectives*, 12 et 13 septembre 2006, INRP, disponible sur [http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval\\_pol/Annie\\_Vinokur](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/Annie_Vinokur) (consulté le 19 mai 2008).
- VLĂȘCEANU, L., GRUNBERG, L., PÂRLEA, D. eds. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and definitions*, CEPES-UNESCO, Bucharest, 52 pages.

### Références méthodologiques

- ABRIC, J.-C. (2003, 4<sup>e</sup> éd. [1994]). Méthodologie de recueil des représentations sociales, in *Pratiques sociales et représentations*, PUF, p. 59-82.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaire de France, 291 pages.
- BLANCHET, A., GOTMAN, A. (1992). *L'Enquête et ses méthodes*, Paris : Nathan Université, coll. « 128 ».
- BLANCHET, A. (1988). Les interrogations propositionnelles de l'interviewer dans l'entretien de recherche, *L'entretien- lieux et méthodes*, CONNEXIONS n°52, 1988/2, Paris : Eres, pages 41 à 58.
- BONNAFOUS, S., TOURNIER, M. (1995). Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique, in *Langages*, vol. 29, n°117, p.67-81.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C. (2005 5<sup>e</sup> éd. [1<sup>ère</sup> éd. 1968]). *Le Métier de sociologue*, Berlin : Mouton de Gruyter/EHESS, 357 pages.

- CHABROL, C. (1974). Que peut-on demander à l'analyse du discours? , *Interprétation et analyse de contenu*, CONNEXIONS n°12, 1974, Paris : Epi, pages 5 à 34.
- CLERC, N. (2001). L'entretien de recherche, in FERRERO, M., CLERC, N., FAVE-BONNET, M.-F. (2001). *Eléments de méthodologie en sciences sociales et humaines*, Université Paris X – Nanterre, Département des Sciences de l'Éducation, p. 140-146.
- CLERC, N. (2001a). L'analyse de contenu- présentation, in FERRERO, M., CLERC, N., FAVE-BONNET, M.-F. (2001). *Eléments de méthodologie en sciences sociales et humaines*, Université Paris X – Nanterre, Département des Sciences de l'Éducation, p. 156-162.
- COMBESSIE, J.-C. (1996). *La Méthode en sociologie*, Paris : La Découverte, coll. « Repères », 123 pages.
- FAVE-BONNET, M.-F. (2001). Pairs et compères ? , in FERRERO, M., CLERC, N., FAVE-BONNET, M.-F. (2001). *Eléments de méthodologie en sciences sociales et humaines*, Université Paris X – Nanterre, Département des Sciences de l'Éducation, p. 147-154.
- GHIGLIONE, R. et al. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*, Paris : Armand Colin, 162 pages.
- GHIGLIONE R., MATALON B. (1978) : *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratiques*, Paris, Colin, 303 pages.
- GIAMI, A. (1985). L'entretien de groupe, in BLANCHET, A. et al. *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod -Bordas, pages 221 à 236.
- GOTMAN, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non directif de recherche, in BLANCHET, A. et al. *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod -Bordas, pages 149 à 182.
- GRINSCHPOUN, M-F. (2001). La production de sens : l'analyse de contenu et l'analyse de discours, in FERRERO, M., CLERC, N., FAVE-BONNET, M.-F. (2001). *Eléments de méthodologie en sciences sociales et humaines*, Université Paris X – Nanterre, Département des Sciences de l'Éducation, p. 163-166.
- GUITTET, A. (1983). *L'entretien - Techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin, 144 pages.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, coll. « 128 ».
- DE KETELE, J.-M., MAROY, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? , in PAQUAY, L. et al. *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles: De Boeck Université, pages 219 à 249.
- LACOUT, A., VERGES, P., VERGES, P. (1974). Un essai d'analyse de discours, *Interprétation et analyse de contenu*, CONNEXIONS n°12, 1974, Paris : Epi, pages 35 à 54.
- LACROIX, B. (1996). Objectivisme et construction de l'objet dans l'instrumentation sociologique par entretiens, *Usages sociaux de l'entretien sociologique*, Critiques Sociales, n°8-9, Ivry sur Seine : INRA d'Ivry, pages 55 à 85.
- LOUBET DEL BAYLE J.-L. (1998) : *Initiation pratique à la recherche documentaire*, Paris, L'Harmattan, 128 pages.
- LUCAS, P. (1988). Ce qui se joue dans l'entretien, *L'entretien- lieux et méthodes*, CONNEXIONS n°52, 1988/2, Paris : Erès, pages 99 à 106.
- MUCCHIELLI, R. (1988, 6<sup>e</sup> éd.). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris : Editions ESF, Entreprise moderne d'Édition, Librairies Techniques.

- PAQUAY, L. et al. (2006a). *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, 280 pages.
- PAQUAY, L. (2006b). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? , in PAQUAY, L. et al. *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, pages 13 à 29.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. (2007) L'analyse de contenu, in POURTOIS, J.-P., DESMET, H. *Epistemologie et instrumentation en Sciences Humaines*, 3<sup>e</sup> éd., Belgique : Editions Mardaga, p. 197-209.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H., LAHAYE, W. et (2001), *Les points-charnières de la recherche scientifique*, Publication ARSI (recherche en soins infirmiers), n°65, p. 29-52.
- QUIVY, R. (1997). *La construction de l'objet de recherche dans la démarche scientifique*, Recherche en soins infirmières, n°50, p. 32-39.
- SARFATI, G.-E. (1997). *Eléments d'analyse du discours*, Paris : Nathan Université, coll. « 128 ».
- SCHNAPPER, D. (1999). Le sens des entretiens, in *La Compréhension sociologique*, Paris : PUF, p.53-59.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés en fonction des types de recherche, in PAQUAY, L. et al. *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, pages 65 à 80.
- VERMERSCH, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris : ESF, 182 pages.

### **Les textes officiels**

- Loi n°200-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.
- Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 loi de programme pour la recherche, relative à la création de l'AERES.
- Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.
- Loi organique n°2001-692 du 1 août 2001 relative aux lois de finances.
- Loi d'orientation sur l'éducation : n°89-486 du 10 juillet 1989.
- Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.
- Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur.
- Arrêté du 3 mai 2007 modifiant l'arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, in *Journal officiel*, n° 108 du 10 mai 2007 page 8292, texte n° 41.
- Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, in JO du 15 avril 1997 et au B.O. n° 16 du 17 avril 1997, 8 pages.
- Décret du 11 juillet 2007 portant nomination au conseil de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur - M. Dhainaut (Jean-François), in *Journal officiel* n° 160 du 12 juillet 2007, texte n° 79.
- Décret n°2006-1334 du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, in *Journal officiel* du 4 novembre 2006, texte n° 15.
- Décret n°2002-1130 du 5 septembre 2002 modifiant le décret n°85-258 du 21 février 1985 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Comité national

- d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel in *Journal officiel du 7 septembre 2002*.
- Décret n°92-1027 du 23 septembre 1992 complétant le décret n°84-455 du 14 juin 1984 fixant la liste des institutions administratives spécialisées de l'État prévue au 3 de l'article 3 de la loi n°84-16 du 11 janvier 1984, in *Journal officiel du 26 septembre 1992*.
- Décret n°88-1107 du 7 décembre 1988 modifiant le décret n°85-258 du 21 février 1985, in *Journal officiel du 9 décembre 1988*.
- Décret n°85-258 du 21 février 1985 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel in *Journal officiel du 23 février 1985*.
- Décret n°66-619 du 10 août 1966 pour la réglementation de remboursement de frais applicable aux fonctionnaires.
- Dépêche de l'AEF, n°102829, du lundi 13 octobre 2008 : *L'AERES revoit ses critères de notation des unités de recherche*.
- Dépêche de l'AEF, n°88242, du vendredi 7 décembre 2007 : *Valérie Pécresse: l'AERES évaluera mais ne décidera pas*.
- Dépêche de l'AEF, n°78610, du lundi 7 mai 2007 : *Communiqué de Londres : Les ministres de l'enseignement supérieur devraient adopter le registre européen des agences d'assurance qualité*.
- Dépêche de l'AEF n°78088 du Vendredi 20 avril 2007 : *AERES: les trois directeurs de section sont en place*.
- Dépêche de l'AEF n°70566, du lundi, 30 octobre 2006 : *AERES: avis critique de la présidente du CNRS et de son conseil scientifique*.
- Dépêche de l'AEF, n°69335, du mardi 3 octobre 2006 : *ENQA : Bruno Curvale élu vice-président*.
- Dépêche de l'AEF, n°68706 du Mercredi 20 septembre 2006 : *AERES: publication du décret d'ici au 31 octobre pour une Agence opérationnelle fin 2006*.
- Dépêche de l'AEF, n°58130 du 18 nov. 2005 : *Loi recherche : le CNE s'inquiète de l'avenir de l'évaluation globale des établissements*.
- La lettre du bureau CP- CNU sur l'évaluation d'AERES du 10 octobre 2007, 3 pages.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2002). *Mise en œuvre du schéma licence- master- doctorat (LMD)*, circulaire du 14 nov. 2002, 9 pages.

### Dictionnaires en ligne

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) disponible sur <http://www.cnrtl.fr/lexicographie>
- Dictionnaire français Définitions et Synonymes REVERSO disponible sur <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definitions>
- Encyclopédie Universelle Larousse (EUL) disponible sur <http://www.larousse.fr/LaroussePortail/encyclo/XHTML/EUL.Online/explorer.aspx>
- Glossaire scientifique disponible sur <http://www.techno-science.net>
- Office québécois de la langue française (OQLF) disponible sur [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)

## Liens sur le web

- AERES** (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur):  
<http://www.aeres-evaluation.fr>
- CNE** (Comité national d'évaluation): <http://www.cne-evaluation.fr>
- CPU** (Conférence des Présidents d'Universités) : <http://www.cpu.fr>
- ENQA** (European Association for Quality Assurance in Higher Education):  
<http://www.enqa.eu>
- ESIB** (European Students' Union): <http://www.esib.org>
- EUA** (European University Association): <http://www.eua.be>
- EURASHE** (European Association of Institutions of Higher Education):  
<http://www.eurashe.eu>
- EuroPACE** (réseau international pour l'enseignement à distance):  
<http://www.europace.org>
- EURYDICE** (réseau d'information sur l'éducation soutenu par le programme Socrates de la Commission européenne) <http://www.eurydice.org>
- OCDE** (Organisation de coopération et de développement économiques) :  
<http://www.oecd.org>
- RESUP** (Réseau d'Etudes sur l'Enseignement Supérieur) : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr>
- The Open University**: <http://www.open.ac.uk>.
- UNESCO** (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization):  
<http://www.unesco.org>.

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les perceptions de la qualité (FLAMENT, 2007, p. 93) .....	37
Figure 2 : Distinction évaluation-contrôle .....	52
Figure 3 : Résultats, effets et impact d'une action (cf. GRAUGNARD et HEEREN, 1999, p. 11) .....	80
Figure 4 : La structure du Secrétariat général du CNE (source : CNE : <a href="http://www.cne-evaluation.fr">www.cne-evaluation.fr</a> ) .....	98
Figure 5: Fréquences moyennes par thème : personnels universitaires – personnels administratifs .....	146
Figure 6: Fréquences moyennes des interventions par thème : responsables d'université – responsables d'autres institutions .....	147
Figure 7 : Fréquences moyennes des interventions par thème : femmes – hommes .....	148
Figure 8: Fréquences moyennes des interventions sur la démarche d'autoévaluation universitaires – administratifs.....	149
Figure 9: Fréquences moyennes des interventions : responsables d'université – responsables d'autres institutions .....	150
Figure 10: Fréquences moyennes des interventions femmes – hommes sur la démarche d'autoévaluation .....	151
Figure 11: Méthodologie de mise en œuvre des autoévaluations du CNE .....	156
Figure 12: Fréquences moyennes des interventions sur le contexte d'autoévaluation universitaires – administratifs.....	176
Figure 13: Fréquences moyennes des interventions sur le contexte d'autoévaluation : responsables d'universités – responsables d'autres institutions .....	177
Figure 14: Fréquences moyennes des interventions sur le contexte d'autoévaluation : femmes – hommes .....	178
Figure 15: Fréquences moyennes des interventions sur l'outil d'autoévaluation universitaires – administratifs .....	193
Figure 16: Fréquences des interventions sur l'outil d'autoévaluation responsables d'universités – responsables d'autres institutions .....	194
Figure 17: Fréquences moyennes des interventions sur l'outil d'autoévaluation femmes – hommes .....	195
Figure 18: Fréquences moyennes des interventions sur les effets d'autoévaluation universitaires – administratifs .....	209
Figure 19: Fréquences moyennes des interventions sur les effets d'autoévaluation : responsables d'universités – responsables d'autres institutions .....	210
Figure 20: Fréquences moyennes des interventions sur les effets d'autoévaluation : femmes- hommes .....	211

## LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Contenu de l’outil de l’ENQA (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ENQA, 2005) .....	19
Tableau 2 : Les aspects de l’autonomie institutionnelle (cf. OCDE, 2008, p. 69).....	34
Tableau 3 : La production scientifique pour les « publiants » de rang A (cf. AERES, 2008) .....	62
Tableau 4 : Croisement des types d’évaluation des institutions (cf. LECOINTE, 1997, p. 207) .....	66
Tableau 5: Les activités des agences des pays signataires du Processus de Bologne (cf. Quality procedures on Higher Education, an ENQA survey, 2003, p. 17) .....	75
Tableau 6: Les mécanismes d’assurance qualité (adapté de l’OCDE, 2008a).....	77
Tableau 7 : Les guides CNE pour l’évaluation interne .....	103
Tableau 8 : Liste des établissements de l’enquête.....	123
Tableau 9 : Présentation des établissements de notre échantillon.....	124
Tableau 10: Typologie des établissements selon les disciplines enseignées.....	126
Tableau 11: Typologie des établissements selon le nombre d’étudiants inscrits .....	127
Tableau 12: Classement des établissements de notre étude selon l’encadrement du personnel enseignant et du personnel IATOS.....	128
Tableau 13 : Codage et synthèse des établissements de notre étude.....	130
Tableau 14: Durée et périodes d’autoévaluation CNE (cf. rapports finaux d’évaluation).....	131
Tableau 15 : Présentation des entretiens et des personnes interviewées.....	134
Tableau 16 : Outil quantitatif vierge .....	143
Tableau 17 : Outil qualitatif vierge .....	143
Tableau 18 : Résultats globaux pour le volume et la fréquence des thèmes .....	144
Tableau 19 : La hiérarchie des thèmes par fréquence et volume alloués dans tout le corpus .....	145
Tableau 20 : Les fréquences brutes en pourcentage des interventions sur la démarche d’autoévaluation .....	149
Tableau 21 : Fréquences pour le thème « contexte d’évaluation » .....	175
Tableau 22 : Fréquences pour le thème « contexte d’évaluation » par groupes d’interviewés.....	176
Tableau 23 : Les calendriers des campagnes de contractualisation vagues C et D.....	187
Tableau 24 : Croisement calendriers autoévaluations CNE et calendriers contractualisations.....	188
Tableau 25 : Fréquences pour le thème « le Livre des références » .....	192
Tableau 26 : Fréquences pour le thème « le Livre des références » par groupes d’interviewés .....	193
Tableau 27 : Les fréquences d’interventions pour le thème « Effets » .....	203
Tableau 28 : La hiérarchisation des types d’effets selon le nombre des personnes intervenantes.....	204
Tableau 29 : Fréquences des intervenants pour chaque type d’effets .....	205
Tableau 30 : Fréquences des intervenants pour chaque type d’effets détaillés.....	205
Tableau 31 : Hiérarchie des intervenants sur les effets positifs « connaissance de l’établissement ».....	206
Tableau 32 : Hiérarchie des intervenants sur les effets stratégiques.....	207
Tableau 33 : Croisement investissement équipes présidentielles-obtention des effets de l’évaluation.....	238
Tableau 34 : Croisement types d’approches d’investissement des équipes présidentielles-obtention des effets de l’évaluation.....	241
Tableau 35 : Croisement préparation aux évaluations - obtention d’effets de l’évaluation du CNE.....	243
Tableau 36 : Croisement présence/absence d’effets – existence/non-existence des préparations à l’évaluation.....	245

# TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>2</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b><i>I. Première partie : L'enseignement supérieur et l'évaluation .....</i></b>	<b>8</b>
<b>Chapitre 1 : Le contexte de l'enseignement supérieur et son évaluation.....</b>	<b>9</b>
I.1.1. La mondialisation/globalisation et l'enseignement supérieur .....	9
I.1.2. L'internationalisation de l'enseignement supérieur .....	11
I.1.3. L'espace européen de l'enseignement supérieur.....	13
I.1.3.1. Le Processus de Bologne .....	14
I.1.3.2. L'ENQA .....	16
<b>Chapitre 2 : Les changements récents .....</b>	<b>22</b>
I.2.1. La compétition dans l'enseignement supérieur .....	22
I.2.1.1. Le « marché » dans l'enseignement supérieur .....	23
I.2.1.2. Les classements d'universités .....	29
I.2.1.2.1. Le classement de Shanghai.....	29
I.2.1.2.2. Les classements de l'École des Mines de Paris .....	31
I.2.1.3. L'autonomisation et la responsabilisation des établissements .....	33
I.2.2. Vers une « assurance qualité » dans l'enseignement supérieur.....	36
I.2.2.1. La qualité : précisions conceptuelles .....	36
I.2.2.2. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....	39
I.2.2.3. L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur .....	41
I.2.2.4. L'assurance qualité et l'évaluation des universités.....	43
<b>Chapitre 3 : L'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur .....</b>	<b>45</b>
I.3.1. Le concept d'évaluation .....	45
I.3.1.1. L'évaluation et ses acceptions .....	45
I.3.1.1.1. La typologie de Michel Lecoine.....	46
I.3.1.1.2. La typologie de Gérard Figari .....	47
I.3.1.2. L'évaluation et le contrôle .....	49
I.3.2. Les objets de l'évaluation .....	52
I.3.2.1. Évaluation des enseignements et des formations.....	55
I.3.2.2. Évaluation des diplômes .....	58
I.3.2.3. Évaluation de la recherche, individuelle et collective .....	59
I.3.2.3.1. L'évaluation collective des équipes ou des laboratoires de recherche .....	59
I.3.2.3.2. L'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs .....	61
I.3.2.3.3. Critères d'évaluation des enseignants-chercheurs .....	61
I.3.2.4. Évaluation institutionnelle des universités, de leur gestion et de leur stratégie.....	64
I.3.2.4.1. Modalités d'évaluation des institutions d'enseignement supérieur .....	65
I.3.2.4.2. Difficultés méthodologiques de l'évaluation institutionnelle.....	67
I.3.3. Experts de l'évaluation.....	67
I.3.3.1. L'expert-évaluateur.....	68
I.3.3.2. L'évaluation par les pairs.....	71
I.3.4. Organismes d'évaluation.....	73
I.3.4.1. Précisions conceptuelles .....	73
I.3.4.2. Les missions et les activités des agences d'évaluation .....	74

I.3.5. Effets de l'évaluation .....	78
I.3.5.1. Les effets de l'évaluation .....	78
I.3.5.2. Des raisons financières, la question de l'accountability .....	82
I.3.5.3. Des raisons politiques, légitimatrices .....	84
I.3.5.4. Des raisons pédagogiques .....	84
I.3.5.5. L'assurance de la qualité .....	85
<b>II. Deuxième partie : Les établissements d'enseignement supérieur français face à l'évaluation du Comité national d'évaluation.....</b>	<b>87</b>
<b>Chapitre 4 : Le Comité national d'évaluation (CNE).....</b>	<b>90</b>
II.4.1. Contexte de la création du CNE .....	90
II.4.2. L'évolution des missions du CNE .....	92
II.4.3. L'organisation du CNE.....	94
II.4.3.1. Les membres du CNE.....	95
II.4.3.2. Le Secrétariat général.....	97
II.4.3.3. Le financement .....	99
II.4.4. Les travaux du CNE.....	99
II.4.5. La procédure d'évaluation du CNE .....	103
II.4.5.1. La phase interne d'évaluation.....	103
II.4.5.2. Le Livre des références (2003).....	105
II.4.5.2.1. Le contenu du Livre des références .....	107
II.4.5.2.2. Le rapport d'autoévaluation .....	110
II.4.5.3. La phase externe d'évaluation .....	111
<b>Chapitre 5 : L'enquête de terrain : la méthodologie utilisée .....</b>	<b>116</b>
II.5.1. Les objectifs et les hypothèses de l'enquête de terrain .....	118
II.5.2. Les outils de validation des hypothèses .....	119
II.5.2.1. L'entretien semi-directif.....	119
II.5.2.2. L'analyse de contenu .....	120
II.5.3. Le choix des établissements.....	122
II.5.4. Le choix des interviewés .....	132
II.5.5. Passation et analyse des entretiens.....	135
II.5.5.1. Difficultés rencontrées dans la préparation des entretiens .....	136
II.5.5.2. La conduite de l'entretien.....	138
<b>Chapitre 6 : L'enquête de terrain : résultats et analyse.....</b>	<b>140</b>
II.6.1. La pré-analyse du corpus et l'exploitation du matériel.....	140
II.6.1.1. Questions.....	140
II.6.1.2. La préparation du matériel.....	141
II.6.1.3. Construction de la grille d'analyse .....	141
II.6.1.4. Préparation des outils d'analyse .....	142
II.6.1.4.1. La fiche pour les données quantitatives .....	142
II.6.1.4.2. La fiche pour les données qualitatives .....	143
II.6.2. Résultats quantitatifs globaux.....	144
II.6.2.1. Personnel universitaire - personnel administratif .....	146
II.6.2.2. Responsables d'universités – responsables d'autres institutions du supérieur .....	147
II.6.2.3. Résultats femmes – hommes .....	148
II.6.3. Thème 1 : démarche d'autoévaluation – résultats quantitatifs.....	149
II.6.3.1. Universitaires et administratifs.....	149
II.6.3.2. Responsables d'universités et responsables d'autres institutions .....	150
II.6.3.3. Résultats femmes et hommes .....	151
II.6.4. Thème 1 : démarche d'autoévaluation – résultats qualitatifs.....	151
II.6.4.1. Les faits sur la démarche d'autoévaluation .....	152
II.6.4.1.1. Cadrage temporel de la démarche et instruments utilisés .....	152
II.6.4.1.2. Les méthodes utilisées .....	153
II.6.4.2. Les opinions sur la démarche d'autoévaluation .....	163

II.6.4.2.1. L'acceptation ou le refus de cette autoévaluation .....	164
II.6.4.2.2. Le déroulement de la procédure en interne .....	165
II.6.4.2.3. L'investissement de l'équipe présidentielle et du personnel dans la démarche.....	171
II.6.5. Thème 2 : contexte d'autoévaluation - résultats quantitatifs .....	175
II.6.5.1. Universitaires et administratifs.....	176
II.6.5.2. Responsables d'universités et responsables d'autres institutions.....	177
II.6.5.3. Résultats femmes et hommes .....	178
II.6.6. Thème 2 : contexte d'autoévaluation : résultats qualitatifs .....	179
II.6.6.1. La maturité de l'établissement pour l'évaluation .....	181
II.6.6.1.1. L'existence d'une culture d'évaluation.....	181
II.6.6.1.2. Le manque de culture d'évaluation .....	183
II.6.6.2. Les autres évaluations.....	183
II.6.6.2.1. Les évaluations antérieures du CNE .....	184
II.6.6.2.1. Les évaluations du contrat quadriennal.....	185
II.6.6.2.5. D'autres évaluations institutionnelles .....	190
II.6.7. Thème 3 le Livre des références : résultats quantitatifs.....	192
II.6.7.1. Universitaires et administratifs.....	193
II.6.7.2. Responsables d'universités et responsables d'autres institutions.....	194
II.6.7.3. Résultats femmes et hommes .....	195
II.6.8. Thème 3 le Livre des références : résultats qualitatifs.....	195
II.6.9. Thème 4 : les effets de l'autoévaluation, résultats quantitatifs.....	202
II.6.9.1. Intervenants sur les effets concernant la connaissance interne.....	206
II.6.9.2. Intervenants sur les effets stratégiques .....	207
II.6.9.3. Intervenants sur les effets concernant la création et/ou le développement d'une culture d'évaluation.....	208
II.6.9.4. Intervenants sur l'absence d'effets .....	208
II.6.9.5. Universitaires-administratifs .....	209
II.6.9.6. Responsables d'universités - responsables d'autres institutions .....	210
II.6.9.7. Résultats femmes – hommes .....	211
II.6.10. Thème 4 : effets de l'autoévaluation, résultats qualitatifs .....	212
II.6.10.1. Connaissance interne de l'établissement .....	213
II.6.10.2. Effets stratégiques de l'autoévaluation.....	217
II.6.10.2.1. Effets stratégiques sur le management de l'établissement dans son ensemble.....	217
II.6.10.2.2. Effets stratégiques sur le management des composantes de l'établissement .....	220
II.6.10.2.3. Effets stratégiques sur la politique scientifique.....	222
II.6.10.2.3. Manque d'effets stratégiques .....	223
II.6.10.3.1. Un changement de vision et l'acceptation de l'évaluation en général .....	223
II.6.10.3.1. Les preuves concrètes de l'existence d'une culture d'évaluation après la venue du CNE.....	224
II.6.10.3.3. Les effets croisés : CNE et d'autres facteurs .....	225
II.6.10.3.4. Les raisons de la création d'une culture d'évaluation .....	227
II.7.10.4. Manque d'effets de l'autoévaluation.....	229
<b>Chapitre 7 : Réponses aux questions de l'enquête.....</b>	<b>230</b>
II.7.1. L'autoévaluation : aide dans la connaissance interne des établissements ?.....	230
II.7.2. L'utilisation des résultats de l'autoévaluation : appui pour l'amélioration du management des établissements ? .....	232
II.7.3. L'autoévaluation : opportunité pour le renforcement d'une culture d'évaluation ? .....	235
II.7.4. L'investissement dans l'autoévaluation : condition pour l'amélioration du fonctionnement des établissements ?.....	237
II.7.5. La préparation à l'évaluation : point de départ pour mieux fonctionner ?.....	242

<b>III. Troisième partie : L'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur français aujourd'hui</b> .....	<b>246</b>
<b>Chapitre 8. Le nouvel organisme d'évaluation : l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES)</b> .....	<b>247</b>
<b>Chapitre 9 : Continuité de l'évaluation dans les établissements</b> .....	<b>251</b>
III.9.1. Les missions et les principes d'action .....	251
III.9.2. Une nouvelle organisation .....	255
III.9.3. Les travaux de l'AERES .....	258
III.9.4. La procédure d'évaluation de l'AERES .....	260
III.9.4.1. L'évaluation des unités de recherche .....	261
III.9.4.2. L'évaluation des formations.....	263
III.9.4.3. L'évaluation des établissements.....	263
III.9.4.3.1. Le cahier de l'expert .....	264
III.9.4.3.1. Le livret d'autoévaluation .....	264
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>266</b>
<b>ANNEXE 1</b> .....	<b>272</b>
<b>ANNEXE 2</b> .....	<b>273</b>
<b>ANNEXE 3</b> .....	<b>274</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>275</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>293</b>
<b>LISTE DE TABLEAUX</b> .....	<b>294</b>

**Résumé :** Cette thèse propose d'identifier les effets de l'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur en France. Les questions de notre recherche se sont centrées autour des effets de l'*autoévaluation* (« *évaluation interne* ») proposée par le Comité national d'évaluation (CNE) à partir du guide d'évaluation interne le *Livre des références* (2003). Une étude de terrain, à base d'entretiens auprès de 37 responsables de 17 établissements d'enseignement supérieur évalués par cette procédure, examine les effets obtenus. Les responsables d'établissements ont exprimé librement ce qu'ils ont vécu pendant et après ces évaluations, quels en ont été les effets, quelle est leur position concernant la procédure et le guide d'évaluation utilisé. Les cadres de nos analyses ont été les sciences de l'éducation (pour l'« *évaluation* » et le système d'enseignement supérieur) et la sociologie des organisations (pour l'organisation et le fonctionnement des institutions publiques, universités et autres). On conclue sur la situation actuelle de l'évaluation institutionnelle : la création de la nouvelle Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES, 2007), et le passage d'évaluations « *formatives* » développées par les CNE, à des évaluations « *sommatives* ». Les établissements sont mis devant de nouvelles responsabilités centrées, non sur les processus qu'ils mettent en œuvre, mais sur les résultats à obtenir.

### **The National Evaluation Committee: The Effects of the Self-Assessment**

**Abstract:** This thesis proposes to identify the effects of the French Higher Education Institutions assessment. Our research is centred on the self-assessment proposed by the National Evaluation Committee (CNE) in their guide "The Book of References" (2003). This thesis also contains a study, namely interviews with 37 persons in charge of 17 Higher Education Institution that followed the above-mentioned self-assessment, the estimated discourse on their self-assessment and institutional experience, the effects and their opinions on the procedure and the self-assessment guide. Our analysis has been based on Educational Sciences (for "assessment" and "Higher Education" concepts) and on Organizational Sociology (for the public institutions – Higher Education Institutions – organisation and functions). The thesis concludes with an actual institutional assessment panorama: the creation of The Research and Higher Education Assessment Agency (AERES, 2007) that proposes to renounce the CNE's "*formative*" assessment for the "*summative*" assessment. The Higher Education Institutions are engaged with new responsibilities centred not on the assessment processes, but on the gaining of results.

**Mots-clés :** Université ; Évaluation ; Autoévaluation ; Gouvernance ; Comité national d'évaluation

**Keywords:** Universities; Assessment; self-assessment; Management; National Evaluation Committee

**Centre de Recherche Éducation-Formation (CREF) EA 15 89**  
**Université Paris Ouest Nanterre La Défense**  
200, avenue de la République 92001 Nanterre Cedex