

ASSURANCE QUALITÉ :

RÉFÉRENTIEL PARTAGÉ D'INDICATEURS ET DE PROCÉDURES D'ÉVALUATION

PAR FRANÇOIS TAVENAS

POUR ELU (EUROPE LATINE UNIVERSITAIRE)



EUA

European University Association
Association Européenne de l'Université

ASSURANCE QUALITÉ:
RÉFÉRENTIEL PARTAGÉ D'INDICATEURS
ET DE PROCÉDURES D'ÉVALUATION

□ **RAPPORT PRÉPARÉ PAR**

François Tavenas

Recteur honoraire de l'Université Laval, Québec

Recteur fondateur de l'Université de Luxembourg

Pour le compte d'ELU,

*regroupement informel des universités des pays latins d'Europe
dans le cadre de l'Association européenne de l'Université*

AVRIL 2003

Copyright © 2004 par l'Association Européenne de l'Université (EUA)

Tous droits réservés. Cette information peut être citée librement et copiée dans un but non commercial, moyennant mention de la source (© Association Européenne de l'Université).

Des copies supplémentaires peuvent être obtenues à raison de 10 € par document. Pour plus d'informations, contactez-nous à publications@eua.be ou écrivez à :

Association Européenne de l'Université

Rue d'Egmont 13

1000 Bruxelles, Belgique

Tél. : +32-2 230 55 44 - Fax : +32-2 230 57 51

Ce rapport est également disponible gratuitement sur www.eua.be

□ TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	
Remerciements	
Préface	
INTRODUCTION	7
Mise en contexte	8
Objectifs de l'étude	8
Principes fondateurs	9
Partie I	
INDICATEURS DE PERFORMANCE	11
1 - Pratiques actuelles dans le monde	12
1.1 Les indicateurs de l'UNESCO	12
1.2 Les indicateurs de l'OCDE	12
1.3 Situation en Europe	13
2 - Problèmes méthodologiques et limitations dans l'usage	18
3 - Types possibles d'indicateurs de performance	21
3.1 Qualité des étudiants et de leurs performances	21
3.2 Qualité de la recherche	23
3.3 Indicateurs du niveau de ressources consacrées à la formation et la recherche	25
3.4 Indicateurs relatifs aux pratiques de gouvernance et de gestion	26
4 - Autres approches possibles	29
4.1 Approche par enquêtes sociologiques	29
4.2 Approche du Centrum für Hochschulentwicklung	30
4.3 Approche de Swissup	31
4.4 L'approche normative ISO : l'expérience italienne	32
5 - Utilisation des indicateurs de performance	34
5.1 Pour les fins de gestion interne des établissements	34
5.2 Dans le cadre des relations avec les autorités de tutelle	35
5.3 Pour les relations avec le grand public	35
5.4 Pour des analyses comparées aux niveaux européen et international	36
Partie II	
PROCEDURES D'EVALUATION DE LA QUALITE	37
1 - Les procédures en place ou envisagées dans les pays de l'ELU	38
1.1 La situation en Belgique francophone	38
1.2 La situation en France	38
1.3 La situation en Italie	39
1.4 La situation au Luxembourg	40
1.5 La situation au Portugal	40
1.6 La situation en Suisse	42
1.7 Conclusion	42
2 - Le modèle québécois	43
2.1 Evaluation des enseignements	43
2.2 Evaluation des programmes lors de leur création	44
2.3 Evaluation périodique des programmes	45
2.4 Commission des Universités sur les Programmes	46
2.5 Evaluation de la recherche	46
3 - Autres approches possibles	48
3.1 Les approches anglaises	48
3.2 Les approches américaines	48
3.3 Autres initiatives internationales	49
4 - Règles de bonne pratique d'évaluation proposées	50
4.1 Favoriser la responsabilisation des établissements	50
4.2 L'auto évaluation – première étape essentielle	50
4.3 L'évaluation par les pairs – fondement du système	51
4.4 La publicité des résultats – fondement de la crédibilité	51
4.5 Respecter la diversité – condition essentielle au développement	51

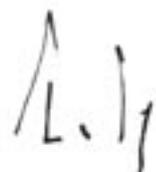
□ AVANT-PROPOS

Je suis particulièrement heureux de présenter cette étude préparée par ELU, regroupement informel au sein de l'Association européenne de l'Université (EUA), initialement formé par les conférences nationales des recteurs et des présidents d'universités de la communauté française de Belgique, de la France, de l'Italie, de l'Espagne, de la Suisse et du Portugal. Ce groupe, qui a été rapidement rejoint par le Luxembourg, souhaitait débattre de différents sujets d'intérêt commun liés au travail de l'EUA et à la mise en place de la déclaration de Bologne.

Parmi les thèmes de discussions abordés, ELU s'est penché dès le début sur les indicateurs de performance et les procédures d'évaluation. Etant donné l'intérêt suscité par le sujet, ELU a confié au professeur François Tavenas (Recteur Emeritus de l'Université de Laval, Québec, et recteur fondateur de l'Université de Luxembourg) la responsabilité de préparer un rapport portant à la fois sur les pratiques existantes dans les différents pays représentés au sein d'ELU et celles développées dans un cadre international.

L'EUA est aujourd'hui ravie d'apporter un soutien à ce travail en publiant cette étude qui offre une vue détaillée des procédures de qualité dans différents pays d'Europe et les compare avec les pratiques nord-américaines. Ce document contient également une approche théorique et conceptuelle de la délicate notion d'«indicateurs». Par ailleurs, bien que partant du contexte européen de la déclaration de Bologne, nous considérons que cette étude, qui inclut le potentiel et les limites d'une harmonisation de l'enseignement supérieur, peut également enrichir les discussions au niveau international sur l'élaboration d'un cadre global de l'assurance qualité.

Malheureusement, alors que le manuscrit était prêt pour publication, nous avons été peiné d'apprendre la disparition brutale du professeur François Tavenas, le 13 février 2004. Outre cette étude pour ELU, il était impliqué dans de nombreuses activités de l'EUA. La communauté académique regrettera son expérience incomparable des systèmes universitaires des deux côtés de l'Atlantique et son apport inestimable à l'enseignement supérieur européen.



Eric Froment
Président, EUA

□ REMERCIEMENTS

Cette étude est le résultat du travail du professeur François Tavenas¹, en collaboration avec les représentants du groupe ELU². Dans la préparation de ce document, le professeur Tavenas a bénéficié de l'apport des partenaires d'ELU qui lui ont transmis les informations nécessaires relatives aux pratiques nationales. Ils ont également apporté leurs commentaires sur les différentes versions du rapport, qui a été débattu et amendé lors de la rencontre tenue à Genève les 15 et 16 janvier 2003. Le texte final a été adopté par les membres du groupe à Lisbonne lors de la réunion des 29 et 30 avril 2003.

L'auteur tient à remercier Jean-Pierre Finance, Délégué général de la CPU, pour avoir été à l'origine de cette étude et pour son appui constant tout au long de son déroulement. Il remercie également pour leur collaboration à la rédaction de certaines sections du rapport Mmes Emanuella Stefani, directrice de la CRUI et Andrée Surssock, secrétaire générale adjointe de l'Association européenne de l'université, Monsieur Jean-Richard Cytermann, inspecteur général de l'Education nationale, ainsi que les représentants des conférences nationales de recteurs.

¹ Recteur honoraire de l'Université Laval de Québec et recteur fondateur de l'Université de Luxembourg

² ELU, un regroupement informel au sein de l'EUA, qui inclut les conférences nationales des recteurs et des présidents d'universités de la communauté française de Belgique, de la France, de l'Italie, de l'Espagne, de la Suisse, du Luxembourg et du Portugal. Les représentants espagnols ont toutefois peu eu l'occasion de participer aux travaux après la première réunion.

□ PRÉFACE

En octobre 2002, le groupe ELU (Europe Latine Universitaire) composé des Présidents et de permanents des conférences de Présidents et de Recteurs suisse, italienne, portugaise, belge francophone et française a décidé d'entreprendre un travail collectif sur l'évaluation du système universitaire. S'appuyant sur une étude comparative des pratiques de leurs différents pays, l'élaboration de familles d'indicateurs permettant de mieux comprendre et maîtriser la réalité des universités européennes a été confiée au Professeur François Tavenas, Recteur honoraire de l'Université Laval à Québec et Recteur de l'Université de Luxembourg.

Ce rapport, publié avec le concours de l'Association de l'Université Européenne (EUA) dont ELU est un groupe de travail, propose d'une part une analyse comparative de diverses pratiques en matière d'indicateurs de performance et d'autre part une typologie et un mode d'utilisation d'une famille d'indicateurs à disposition des responsables d'établissements.

Ce travail, documenté et riche, apporte une contribution décisive à un besoin ressenti unanimement en Europe, à savoir rendre plus efficaces, plus pertinents, plus attractifs et plus dynamiques les systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de recherche. Il permet également de faire émerger la richesse des « modèles universitaires européens » favorisant ainsi le croisement des différentes cultures.

L'élaboration d'instruments de mesure et de comparaison est en effet aujourd'hui une part de passage obligé dans la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur et de recherche attractif, diversifié et dynamique.

Le groupe ELU remercie très sincèrement François Tavenas pour la pertinence et l'excellence de ce travail, il remercie l'EUA et en particulier Andrée Surssock pour la publication en français et en anglais de ce rapport.



Jean Pierre FINANCE
Délégué Général de la Conférence
des Présidents d'Université française

▣ INTRODUCTION

MISE EN CONTEXTE

Le 24 septembre 1998, le Conseil de l'Union européenne adoptait la recommandation 98/561/EC visant à assurer la qualité de l'enseignement supérieur par la mise en œuvre de mécanismes d'assurance qualité dans tous les pays de l'Union et par la coopération entre les instances nationales d'assurance qualité.

Le 19 juin 1999, les Ministres de l'éducation des pays de l'Union européenne adoptaient la déclaration de Bologne visant à créer, d'ici 2010, un espace européen intégré d'enseignement supérieur dans lequel tous les établissements offriraient des programmes structurés sur le modèle des Baccalauréats – Maîtrises – Doctorats composés de cours donnant lieu à l'octroi de crédits capitalisables et transférables (système ECTS). L'objectif affirmé de cette déclaration de Bologne est de faciliter la mobilité des étudiants entre les universités des pays européens.

La réalisation de ces objectifs nécessite, bien évidemment, la mise en place de mécanismes permettant d'assurer une homogénéité de qualité des programmes universitaires. Aussi, lors de la réunion de suivi de la déclaration de Bologne, en mai 2001 à Prague, les Ministres de l'Éducation ont invité les universités, les agences nationales et le *European Network of Quality Assurance* (ENQA) à collaborer à l'établissement d'un cadre de référence commun et à la dissémination des meilleures pratiques d'assurance qualité.

C'est dans ce contexte que les responsables des conférences de recteurs et présidents des universités des pays latins de l'Europe, réunis dans le cadre du groupe ELU, ont convenu de travailler au développement d'un *référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans le contexte de l'économie du savoir et du rôle accru que les universités sont appelées à jouer dans le développement culturel, économique et social, il importe que les universités se donnent les moyens de mieux planifier leur développement et de mieux suivre leurs propres actions de formation et de recherche. La définition et l'utilisation d'indicateurs appropriés de leurs activités permettra aux établissements et à leurs gestionnaires de disposer d'aides à la décision et au pilotage stratégique des établissements. Le partage de ces indicateurs entre tous les établissements de l'ELU leur donnera les moyens de procéder, entre eux, à des analyses comparatives (« Benchmarking ») conduisant à une amélioration de leurs performances.

Par ailleurs, et conformément aux décisions des instances de l'Union européenne, la mise en œuvre de procédures d'évaluation partagées entre les universités du groupe ELU devrait assurer un haut degré d'homogénéité dans la qualité des programmes d'enseignement supérieur des pays concernés et, ainsi, servir de base à une mobilité facilitée des étudiants entre ces universités.

Grâce à ces développements, les universités du groupe ELU seront mieux en mesure de répondre aux attentes, de la population en général et des étudiants en particulier, en matière d'information sur les programmes, leurs ressources, leurs produits et leur qualité au moment où ils doivent faire des choix d'études ou de stages dans le cadre des échanges européens.

L'utilisation d'indicateurs objectifs d'activité, de ressources et de performance permettra également aux établissements de développer un dialogue informé et constructif avec leurs autorités de tutelle et avec tous les partenaires bailleurs de fonds, les systèmes partagés d'évaluation et d'assurance qualité leur permettant d'assurer les autorités de la qualité des programmes et, partant, de l'efficacité de l'investissement public dans les établissements d'enseignement supérieur.

Enfin, la mise à disposition d'indicateurs objectifs et de systèmes d'évaluation reconnus permettra aux établissements de développer un discours rationnel sur la défense du service public d'enseignement supérieur et sur la promotion d'un secteur dont le rôle est central dans les sociétés à l'heure de l'économie du savoir globalisée.

PRINCIPES FONDATEURS

Le développement d'un référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation doit, pour être constructif, respecter un certain nombre de principes fondateurs de l'enseignement supérieur en Europe.

En tout premier lieu, et conformément à la déclaration de Bologne, le système partagé à mettre en place devra respecter la diversité culturelle qui fait la richesse de l'Union européenne. Il devra donc se garder d'imposer des normes rigides, mais bien plutôt proposer des façons de faire qui pourront être adaptées aux différents contextes nationaux. Il devra, de fait, respecter les logiques nationales, dans une démarche européenne harmonisée.

D'autre part, la force et la vitalité de l'université trouvent leur fondement dans l'articulation substantielle de l'enseignement et de la recherche. Le référentiel proposé devra permettre de décrire et de mettre en valeur cette articulation. En particulier, les mécanismes d'évaluation devront s'intéresser simultanément aux deux facettes essentielles de la mission universitaire et à la façon dont les établissements articulent ces deux activités pour qu'elles s'enrichissent mutuellement.

Par ailleurs, la tradition d'autonomie des universités et de liberté académique, reconnue par la *Magna Charta Universitatum* de 1215 et réaffirmée par les conclusions de la Conférence Mondiale de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO en 1998 et par la déclaration de Bologne, devra être à la base du système d'évaluation proposé. En particulier, le respect de l'autonomie des universités devrait se traduire par le choix de méthodes favorisant la responsabilisation des établissements dans l'accomplissement de leur mission. De fait, l'évaluation de la qualité des programmes de formation et de recherche devrait être partie intégrante de la mission de chaque université, les systèmes nationaux ou internationaux d'assurance qualité se concentrant sur la vérification de la qualité et de la rigueur des processus d'évaluation mis en place par les universités.

PARTIE 1

▫ INDICATEURS DE PERFORMANCE

1. PRATIQUES ACTUELLES DANS LE MONDE

La pratique des indicateurs d'activité et de performance des établissements d'enseignement supérieur est diversement développée aujourd'hui dans le monde. Cette diversité reflète dans une large mesure la diversité des structures organisationnelles et des modes de financement des systèmes d'enseignement supérieur. Nous ne tenterons pas de faire ici un inventaire exhaustif des pratiques, mais plutôt de souligner les caractéristiques de quelques uns des principaux systèmes d'indicateurs d'activité et de performance ainsi que de décrire la situation des pays représentés au sein du groupe ELU.

1.1 Les indicateurs de l'UNESCO.

En 2001, l'UNESCO a produit une importante étude sur les indicateurs de performance de l'enseignement supérieur, dans les suites de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur qu'elle avait organisée en octobre 1998. Cette étude, réalisée par John Fielden et Karen Abercromby du Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS)³, avait pour but de fournir aux Etats membres un cadre d'analyse et de données statistiques pour les aider dans la formulation et le suivi de leurs politiques d'enseignement supérieur.

Cette étude présente une liste assez exhaustive des indicateurs qui peuvent être pris en considération au niveau des Etats aussi bien que des institutions. L'étude donne également les sources d'indicateurs primaires, essentiellement à l'UNESCO et à l'OCDE, qui peuvent être utilisés dans une perspective de comparaisons internationales. En ce sens, il s'agit d'un excellent document de référence, même si on peut lui reprocher de ne pas présenter une discussion des limitations des différents indicateurs proposés.

1.2 Les indicateurs de l'OCDE.

L'OCDE publie, depuis de nombreuses années, un recueil annuel d'indicateurs d'activités en enseignement, enseignement supérieur et en recherche des pays membres. Ces indicateurs couvrent l'ensemble du système d'éducation des différents pays concernés et visent à quantifier quatre grands objets : la production de diplômés et l'impact de l'éducation ; les ressources financières et humaines consacrées à l'éducation ; la participation de la population aux études ; l'organisation des écoles. Les activités de niveau universitaire sont couvertes par certains des indicateurs, mais à un tel niveau d'agrégation qu'on ne peut en tirer des informations que de façon globale pour des comparaisons entre les Etats ; et même là, les différences dans les structures nationales et locales d'organisation et de financement de l'enseignement supérieur rendent ces comparaisons difficiles.

Ceci dit, les indicateurs de l'OCDE sont les seuls actuellement disponibles qui permettent des comparaisons inter-étatiques en matière de fréquentation universitaire et de financement de l'enseignement supérieur. Il sera donc approprié d'y faire référence.

³ John Fielden & Karen Abercromby, *Accountability and International Cooperation in the Renewal of Higher Education*, UNESCO Higher Education Indicators Study, 2001. Le texte de cette étude peut être trouvé sur le site web de l'UNESCO: www.unesco.org

1.3 Situation en Europe

Situation en Belgique

L'utilisation de critères de performance, en particulier les études comparatives, n'est pas très répandue en Belgique. De nombreuses données statistiques sur les différents aspects du système d'enseignement supérieur (recrutement des étudiants, diplômes, ressources disponibles) sont disponibles sans que pour autant cette information soit récoltée pour mesurer une performance ou élaborer une série d'indicateurs permettant d'évaluer le système dans son ensemble. Bien que les autorités universitaires disposent d'outils de gestion interne, elles sont réticentes à utiliser ces données statistiques pour comparer les institutions entre elles.

Situation en France⁴

La construction d'un système cohérent et complet d'indicateurs en France s'est heurté à un certain nombre de difficultés, principalement liées à la qualité du système d'information statistique sur l'enseignement supérieur. Les raisons en sont multiples : diversité des produits de gestion informatisée des étudiants dans les universités, multitude d'enquêtes avec des résultats incohérents, prescriptions de la Commission nationale informatique et libertés qui rendent difficiles le suivi des parcours des étudiants ; domaines mal couverts par les statistiques comme les coûts de l'enseignement, les conditions d'encadrement des étudiants et leur insertion.

Ces difficultés sont accentuées par la dispersion de la fonction statistique dans différentes directions des ministères de l'éducation nationale et de la recherche. La direction en charge des statistiques n'a que depuis dix ans le monopole des statistiques sur les étudiants et elle ne traite pas les statistiques sur les personnels, ni les données financières, ni une partie des informations relatives à la recherche et en particulier celles de bibliométrie. Un rôle de coordination générale du traitement et de la diffusion de l'information statistique lui est néanmoins reconnu.

Dans le même ordre d'idée, des indicateurs potentiellement très intéressants posent de redoutables problèmes méthodologiques. L'absence de comptabilité analytique et de décompte du service des enseignants rend très difficile le calcul de coûts par cycle et discipline d'enseignement, d'autant plus que l'observatoire des coûts, réponse partielle à cette question, a été supprimé en 1997. Il n'existe pas dans l'enseignement supérieur d'épreuve nationale normalisée de contrôle des connaissances et donc les taux de réussite aux examens ne représentent qu'une mesure interne et doivent dans une logique comparative, être interprétés avec précaution.

Compte tenu de la multiplicité des diplômes, il est difficile d'avoir des résultats précis ou exhaustifs sur l'insertion des étudiants après leur diplôme. Les observatoires qui se sont créés dans beaucoup d'universités n'apportent que des résultats très partiels et arrivent difficilement à avoir une méthodologie homogène. Un indicateur global sur l'université n'aurait pas beaucoup de sens. Les seuls résultats disponibles sur l'insertion sont des résultats nationaux, obtenus sur un échantillon représentatif.

Une deuxième série de raisons tient à l'organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. L'imbrication des universités et du CNRS, la coexistence sur un même site de plusieurs universités ayant des laboratoires communs rend difficile, voire non significative, l'attribution à une université de données comme les contrats de recherche, la production de brevets ou les indicateurs de notoriété scientifique à travers l'analyse des publications. Dans une logique de comparaisons internationales, c'est presque la production d'un site qu'il faudrait analyser plutôt que celle de chacune des institutions présentes sur le site. On ne dépendrait pas ainsi du choix conventionnel qu'ont fait le CNRS et les universités sur le gestionnaire des contrats ou de la valorisation pour leurs unités communes.

Dans le même sens joue le fait que les universités n'aient pas sous leur responsabilité et encore moins dans leur budget la totalité des moyens de

⁴ Ce texte est dû, dans une large mesure, à Mr Jean-Richard Cytermann.

la politique universitaire à la différence de ce qui se passe à l'étranger. On vient de parler des personnels des organismes de recherche. On peut citer également le cas de la vie étudiante dont les moyens et la politique dépendent d'institutions spécialisées extérieures aux universités (CROUS). Ceci empêche que la totalité des moyens d'une université figure à son budget, même en y réintégrant les salaires payés sur le budget de l'Etat et donc de comparer directement les moyens des universités françaises et étrangères.

Une troisième série d'obstacles a tenu sans doute à l'absence sinon d'une volonté politique, tout au moins d'acceptation d'une transparence que permet un système d'indicateurs communs et largement accessibles. En 1996 la publication d'indicateurs par la direction de l'évaluation et de la prospective sur les taux d'accès en second cycle n'a pas été bien acceptée dans le milieu universitaire. Ainsi encore, la Conférence des présidents d'universités a souhaité que la base de données « INFOSUP », fournissant des données statistiques sur chaque université, ne soit pas accessible entièrement à l'ensemble des universités. Par ailleurs, lors de la réflexion sur la refonte du système de répartition des moyens « SANREMO », la direction de l'enseignement supérieur n'a pas désiré rendre publics les tableaux donnant le budget consolidé par étudiant, craignant d'aviver les revendications.

Depuis deux ou trois ans, cependant l'état d'esprit des différents acteurs semble avoir évolué dans un sens favorable à la production d'indicateurs sur les universités. Plusieurs facteurs y ont contribué, dont l'existence d'une demande sociale analogue à celle qui a pu se produire pour les lycées ; le choix est alors de laisser la presse publier des palmarès sans grande rigueur scientifique, ou faire en sorte de produire un travail sérieux. A l'instar de ce qui avait été fait pour les indicateurs de performance des lycées, la DPD a choisi la deuxième solution et décidé de publier par université et par grande discipline, des taux de réussite au DEUG. Ces taux constatés par université étaient comparés à ce qu'aurait été un taux attendu, compte tenu des caractéristiques de la population étudiante (âge et série de baccalauréat) pour faire apparaître une

valeur ajoutée de l'établissement. La publication qui en est résultée, n'a pas suscité de fortes réactions d'opposition et a, au contraire, provoqué des débats intéressants au sein de quelques universités. Le rôle positif d'une revue comme *Vie Universitaire*, qui sort chaque mois un dossier chiffré, mettant en valeur les statistiques ministérielles, montre bien cette attente de données communes.

Il est vraisemblable aussi que, dans une certaine logique de compétition internationale et d'évaluation, les universités françaises ressentent le besoin de pouvoir présenter leurs résultats, à travers quelques indicateurs bien choisis. Cette importance nouvelle donnée à l'évaluation est un des points clés de la rénovation pédagogique autour du LMD. Enfin la réforme de la loi organique relative aux lois de finances est fondée en partie sur la mesure de la performance.

Le second élément a été sans doute le souhait du ministère de la recherche de disposer de données communes aux corps de chercheurs et d'enseignants chercheurs pour préparer le plan pluriannuel de recrutement de l'emploi scientifique et qui s'est appuyé sur une démarche de « production coordonnée d'indicateurs ». Cette démarche a été menée avec succès par l'Observatoire des sciences et techniques (OST), groupement d'intérêt public, qui réunit l'Etat et les principaux organismes de recherche.

Le troisième facteur résulte de la volonté commune de la CPU, sous l'impulsion de son premier vice-président et de son délégué général, et de la DPD d'avancer sur cette question des indicateurs. La Direction de la programmation et du développement souhaitait valoriser les progrès du système d'information sur le supérieur en réalisant une publication analogue à *l'Etat de l'école et à Géographie de l'école*, deux publications fondées sur le principe d'une diffusion large de 30 indicateurs d'activité, de coûts et de résultats. Le principe d'une telle publication a été arrêté en 2001 et devrait sortir dans le premier semestre 2003. Le principe d'un tel travail a fait l'objet d'un accord d'ensemble.

Trente indicateurs sur les universités françaises. Ces trente indicateurs ou groupes d'indicateurs ont été précisément définis et sont presque tous chiffrés à l'heure actuelle. Ils peuvent être regroupés, selon la typologie suivante :

- Le premier ensemble s'intéresse à l'évolution démographique et aux caractéristiques de la population étudiante : évolution des effectifs sur cinq ans, répartition par sexe, âge et série de baccalauréat des entrants à l'université, répartition par catégorie socio-professionnelle et pourcentage de boursiers. On y ajoutera des indicateurs que l'on peut considérer, comme indices de l'attractivité des universités : le pourcentage d'étudiants étrangers, et d'étudiants ne venant pas de la zone naturelle de recrutement de l'université (premier cycle) ou d'une autre université (deuxième ou troisième cycle).
- Le second ensemble s'intéresse à l'offre de formation : répartition par cycle et par discipline des étudiants, part des formations professionnalisées, mesure de diversification de l'offre de formation. Ce dernier type d'indicateur peut être d'interprétation difficile : il peut tout aussi bien refléter une politique positive de professionnalisation des diplômés qu'un éparpillement de cette offre.
- Le troisième ensemble concerne la structuration de la recherche : pourcentage d'enseignants chercheurs oeuvrant dans des équipes reconnues nationalement, pourcentage de chercheurs à temps plein et d'ingénieurs et techniciens provenant des organismes de recherche.
- Le quatrième ensemble traite des personnels : indicateurs purement démographiques illustrant le besoin de renouvellement, indicateurs de qualification des populations enseignantes et non enseignantes. S'y ajoutent des indicateurs illustrant la politique de l'établissement ou ses contraintes : « turnover » des personnels enseignants, effort de redéploiement.

- Le cinquième ensemble vise à mieux cerner les écarts de dotation entre établissements : emplois/étudiant, m²/étudiant, budget consolidé par étudiant, part des ressources propres, richesse des bibliothèques.

- Le sixième ensemble enfin présente des indicateurs de résultats avec toutes les limites et les difficultés méthodologiques décrites précédemment. Ces indicateurs concernent la réussite aux examens, la production de thèses et l'importance des contrats de recherche, la mesure de l'activité de formation continue et de validation des acquis professionnels. Il n'est pas possible à ce stade de produire des indicateurs pertinents sur l'insertion.

Pour rendre plus pertinente la comparaison, les indicateurs seront présentés en utilisant la typologie des établissements généralement admise : universités pluridisciplinaires avec ou sans santé, universités à dominante scientifique et médicale, universités à dominante littéraire, universités à dominante juridique ou économique.

Il est clair enfin que :

- La production d'indicateurs sur les universités est totalement étrangère à une logique de palmarès. Un seul indicateur ne saurait décrire un phénomène et la lecture et l'interprétation des indicateurs ne peut se faire qu'avec une connaissance du contexte des universités.
- Cette production d'indicateurs n'épuise pas le sujet. Les universités, dans leur dialogue interne, ont besoin d'autres indicateurs que ceux utilisés au niveau national ; la logique des contrats Etat-Université implique des indicateurs au contrat.

Situation en Italie⁵

La Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) a publié - de 1992 à 1998 - des indicateurs de l'activité universitaire qui couvrent de façon globale tous les aspects du fonctionnement et de la performance des universités (nombre, qualité et succès des étudiants, ressources humaines et

⁵ Cette section a été préparée avec l'aide de Mme Emanuela Stefani.

matérielles disponibles, niveau et produits de la recherche, etc.). En 1996 la CRUI a mis à jour les indicateurs qui avaient été utilisés depuis 1992 : ces indicateurs restent toutefois relatifs à la situation pré-réforme du système universitaire italien ; pour cette raison, à partir de 2001, dans le cadre du projet CampusOne, la CRUI a commencé une nouvelle révision des indicateurs déjà proposés.

Depuis sa création en 1999, le *Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario* (CNVSU) produit des indicateurs d'activité pour les universités italiennes ; le site internet du CNVSU présente ces données⁶. Par ailleurs, depuis 1999 une *Metodo di valutazione della ricerca svolta presso strutture scientifiche nell'ambito del macro-settore scientifico-disciplinare prevalente* a été introduite par l'État, qui fait référence à 22 indicateurs d'efficacité, d'efficience et de qualité de la recherche et qui sert de base au calcul et à l'allocation des ressources de soutien à la recherche dans les universités italiennes.

La pratique des indicateurs de performance est donc bien établie depuis une dizaine d'années dans le système universitaire italien.

Situation au Portugal

Au Portugal, l'évaluation porte sur deux aspects: la recherche et les programmes d'études. L'évaluation de la recherche est menée par une agence gouvernementale, indépendamment des institutions de l'enseignement supérieur. La responsabilité d'évaluer les programmes d'études repose quant à elle sur des institutions représentant le secteur (universités et instituts polytechniques). L'évaluation est basée sur des lignes directrices dessinées par une agence de coordination (le Conseil national pour l'évaluation de l'enseignement supérieur) dont les responsabilités et la composition ont été définies par une législation spécifique.

Le processus d'évaluation a commencé en 1994 à l'initiative des universités publiques. La même année, le gouvernement approuvait le texte de loi introduisant une évaluation pour

les instituts polytechniques et les institutions privées. Cependant, le Conseil national pour l'évaluation de l'enseignement supérieur ne fut établi qu'en 1998 et ce ne sera qu'au cours de l'année académique 2000/2001 que l'entièreté du système d'enseignement supérieur portugais pourra être évalué.

Les lignes directrices publiées par le Conseil ne contiennent pas d'indicateurs, bien qu'il se réfère à une liste de points à prendre en compte systématiquement. Toutefois, il est envisagé de définir de tels indicateurs dans l'avenir en collaboration avec le gouvernement et le Conseil est en train de développer une proposition contenant une série d'indicateurs qui permettront de «mesurer» la qualité des institutions et leurs programmes d'études. Cette proposition est cruciale pour mettre en place la nouvelle législation, qui instaure l'obligation d'évaluer tous les programmes de formation afin de leur attribuer une note de qualité, préalable nécessaire à son accréditation ou à son rejet.

Toutefois, la définition d'indicateurs n'en est pour l'instant qu'à ses balbutiements et la seule mention officielle apparaît dans la loi de 1996 concernant le financement des institutions d'enseignement supérieur. Il y est mentionné que les paramètres suivants doivent être introduits:

- Proportion enseignants/étudiants dans chaque programme,
- Proportion personnel académique/non-académique,
- Indicateurs qualitatifs concernant le personnel enseignant,
- Indicateurs qualitatifs concernant le personnel non-enseignant,
- Motivations pour chacune de ces catégories de personnel pour améliorer leurs compétences,
- Structure du budget et en particulier, comparaison entre le coût estimé du personnel et son coût réel.

⁶ www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?ID=10788

Beaucoup reste donc à faire pour définir des indicateurs précis, utiles pour renforcer une procédure d'évaluation de la qualité des institutions portugaises. Toutefois, il est important de noter que les universités publiques ont chargé un ancien ministre de l'Éducation d'évaluer la procédure existante et que parmi ses nombreuses recommandations, figure une série d'indicateurs qui pourra contribuer au travail du Conseil national pour l'évaluation de l'enseignement supérieur.

Situation en Suisse⁷

Les indicateurs universitaires disponibles en Suisse à l'échelle nationale sont le fait de l'Office fédéral de la statistique (OFS). Celui-ci a notamment pour tâche de tenir, en étroite collaboration avec les hautes écoles, un fichier des étudiants, un fichier du personnel, une statistique des finances ainsi qu'un relevé sur la recherche et le développement dans le secteur tertiaire et une enquête auprès des diplômés. L'OFS en tire des publications régulières ainsi qu'un ensemble de 30 « Indicateurs des hautes écoles universitaires » accessibles sur son site web⁸. A côté de cette utilisation informative, les données de l'OFS servent de base au financement des universités cantonales par le biais des contributions pour les étudiants venant d'autres cantons ainsi que pour les contributions fédérales prévues par la loi fédérale sur l'aide aux universités. D'autres instances proposent diverses informations quantitatives sur les universités suisses, notamment le Centre d'études de la science et de la technologie (CEST) qui publie des données bibliométriques,⁹ ou le bureau des constructions universitaires, qui tient un inventaire des surfaces¹⁰.

Le développement d'informations comparables sur les universités suisses fait actuellement l'objet de plusieurs efforts dont les principaux sont la mise en place d'une comptabilité analytique¹¹ qui pourrait produire ses premiers résultats cette année encore et, plus récemment, la création d'un système d'indicateurs de formation pour les hautes écoles suisses dont le conférence universitaire suisse (CUS), organe commun de politique universitaire de la Confédération et des cantons, a approuvé le principe en juin 2002.

⁷ Cette section a été produite par Mr Raymond Werlen.

⁸ www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/indik_hsw/ind15f_men.htm

⁹ www.cest.ch

¹⁰ www.cus.ch/Fr/F_Publika/F_Publika_Themen/S_Publika_Them_FHB.html

¹¹ www.cus.ch/Fr/F_Projekte/F_Projekte_Koop/S_projets3_coop_comp.html

2. PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES ET LIMITATIONS DANS L'USAGE

La définition et l'utilisation des indicateurs de performance de l'enseignement supérieur sont associées à de multiples difficultés et ce, quel que soit le niveau de l'analyse – établissement, régional, national, international – ou l'usage envisagé.

La première difficulté est associée à la disponibilité, à la représentativité et à la fiabilité des données statistiques de base. Cette difficulté est évidemment fonction du niveau de l'analyse. Au niveau de l'établissement, on peut penser que tout établissement universitaire moderne est en mesure de générer les données statistiques pertinentes à son fonctionnement et à sa gestion stratégique. Ceci ne veut pas dire que de telles données sont disponibles immédiatement, mais bien qu'elles peuvent être colligées si l'établissement le juge utile. Dès qu'on dépasse le niveau de l'établissement la situation se complique sérieusement. Il faut alors tenir compte de questions comme les différences dans les structures organisationnelles, dans les missions, etc. qui complique la comparabilité des données. Il faut aussi avoir des mécanismes de collecte et de validation des données. Dans bien des pays, plusieurs organismes colligent des données statistiques sur les divers volets d'activité de l'enseignement supérieur pour leurs besoins propres (financement, reddition de comptes publics, etc.) ; se pose alors la question de la cohérence de ces données. Au niveau international, viennent s'ajouter les effets de structures organisationnelles différentes, de mécanismes de financement différents.

Ainsi, il faut s'attendre à ce que les indicateurs de performance de l'enseignement supérieur soient différents selon le niveau d'analyse envisagé. Il faut aussi s'attendre à ce que les indicateurs soient de plus en plus globaux lorsque le niveau d'analyse s'élève de l'établissement à la région, à l'Etat ou à l'international.

Une difficulté subsidiaire à cette première problématique vient du lien entre le niveau d'agrégation des données et leur signification. Plus les données sont agrégées, au niveau national ou international, plus elles « effacent » des informations significatives, limitant ainsi la capacité d'interprétation des résultats et leur utilisation à un niveau inférieur en particulier.

Il convient donc d'être prudent dans l'analyse et l'interprétation d'indicateurs référant à des données agrégées et de tenir compte des relations qui peuvent exister entre niveau d'agrégation et signification des données de base utilisées.

Il n'existe malheureusement pas d'indicateur objectif global de la « valeur ajoutée » d'une activité universitaire. La pratique établie un peu partout dans le monde consiste donc à définir une série d'indicateurs ponctuels des différents volets de chaque activité universitaire, en tentant de choisir ces indicateurs pour avoir, au total, une représentation aussi complète que possible de l'activité. Les indicateurs élémentaires visent habituellement à caractériser certains intrants – ressources mises à disposition, provenance et qualité des étudiants, fonds de recherche, etc. ; certains éléments d'organisation – espaces disponibles, groupes de recherche, ressources informatiques ou de bibliothèque, etc. ; ou certains extrants – diplômes décernés, nombres de publications, brevets, etc. Il est essentiel de réaliser que chaque indicateur, pris isolément, ne donne pas une image objective de la performance de l'établissement ou de l'activité représentée. De fait, dans la quasi-totalité des cas, un indicateur d'activité peut être interprété de deux façons opposées. Ainsi, un taux de diplomation élevé peut être dû à une organisation pédagogique supérieure et un encadrement efficace des étudiants, ou au contraire à un laxisme dans l'évaluation.

Dans ces conditions, l'utilisation et l'interprétation des indicateurs de performance doivent être exercées avec une très grande prudence. En particulier :

- Les indicateurs statistiques de toute activité universitaire doivent être considérés comme des éléments de soutien au jugement plutôt que comme des faits objectifs ;
- Les indicateurs doivent être utilisés en faisceaux complémentaires, de manière à donner une « image pointilliste » de l'activité concernée ;
- Les indicateurs doivent, de préférence, être associés à la caractérisation et au suivi des orientations stratégiques de l'établissement ou du système universitaire observé.

Un troisième problème est issu de la diversité des pratiques disciplinaires. L'enseignement et la recherche sont fortement influencés par ces pratiques. Il importe donc, dans le choix des indicateurs de performance, de tenir compte de cette diversité : on n'évalue pas de la même façon une activité universitaire en philosophie et en biologie moléculaire ! Une autre conséquence est que la diversité des disciplines représentées dans un établissement ou un système va avoir un effet direct sur les valeurs de la plupart des indicateurs de performance agglomérés au niveau de cet établissement ou ce système.

L'analyse des indicateurs de performance, à quelque niveau que ce soit (établissement, système régional, système national), devra donc faire intervenir l'information sur la diversité disciplinaire en terme de nature et de poids relatif.

Ceci dit, il faut en même temps être attentif à la question, de plus en plus importante compte tenu de l'évolution de la Science, de la représentation et de la mise en valeur des activités inter- et multi-disciplinaires. Des indicateurs de performance trop fortement ancrés dans la diversité disciplinaire portent un risque à ce propos ; l'utilisation d'indicateurs applicables à des grands regroupement disciplinaires tels que sciences pures, sciences appliquées, sciences de la vie, sciences humaines et lettres permet d'atténuer ce risque. Par ailleurs, il serait bon d'inclure des indicateurs spécifiques aux activités inter- et multi-disciplinaires.

Un quatrième problème est relié à certains risques dans l'utilisation des indicateurs de performance à des fins d'évaluation et de financement des établissements. Lorsqu'on formule certains indicateurs de performance et qu'on les applique de façon uniforme à une série d'établissements universitaires, on fait l'hypothèse implicite que tous les établissements de ce système ont des missions et des objectifs semblables. Si c'est effectivement le cas, il n'y a pas de conséquence fâcheuse. Si, au contraire, les établissements concernés ont des missions ou des objectifs diversifiés, l'utilisation d'indicateurs uniformes aura pour conséquence une négation et, partant, une atténuation de cette diversité du simple fait de la réaction naturelle des systèmes et des personnes à la publication et à l'utilisation de ces indicateurs uniformes.

L'utilisation d'indicateurs de performance uniformes n'est justifiée dans un système universitaire que si tous les établissements de ce système ont des missions et des objectifs semblables. Dans le cas contraire, l'utilisation de tels indicateurs porte en elle un grand risque d'uniformisation à terme du système et de perte de diversité ; cette utilisation doit donc être l'objet d'un choix réfléchi et concerté.

De façon plus générale, la publication d'indicateurs de performance pose le problème des comportements induits au niveau des personnes et des organisations. Il faut partir du principe que tout indicateur amènera un observateur intéressé à réagir dans le sens d'une amélioration de sa propre condition. Il s'agit alors de prévoir ces réactions et d'agir en conséquence. Ainsi, certains indicateurs auraient avantage à être à usage restreint si les réactions prévisibles, par exemple de la part des étudiants, pouvaient conduire à une déstabilisation de l'établissement ou du système.

Il faut accepter comme un fait inéluctable que la publication d'indicateurs amène les utilisateurs de ces indicateurs à réagir dans le sens d'une amélioration de leur position. La formulation et la diffusion des indicateurs doit tenir compte de ces effets induits.

Dans plusieurs pays s'est développée récemment une pratique d'élaboration de « classements » des établissements universitaires, à l'image du classement publié depuis plusieurs années par *US News & World Report*. Ces classements sont, dans la plupart des cas, le fait de journaux ou revues et leur succès indique qu'ils répondent à une attente du grand public. Les méthodologies utilisées pour établir ces différents « classements » font appel principalement à des indicateurs statistiques d'intrants et d'extrants dans les activités de formation, combinés selon une formule établie par l'éditeur pour en arriver à un classement. Il importe de réaliser que *la formule choisie détermine le classement obtenu* ; en d'autres termes, le classement reflète plus les choix de leur éditeur que la véritable qualité relative des établissements. Ces formes de classements sont à proscrire car elles peuvent induire en erreur leurs utilisateurs, tout particulièrement les étudiants à la recherche d'une aide à l'orientation.

Les classements du type « league ranking » sont tous affectés de vices de forme sérieux, dont le principal est que le classement reflète essentiellement les choix de leur auteur en matière de pondération et de combinaison des paramètres de base pris en considération ; ils devraient être évités dans la mesure où ils risquent d'induire leurs utilisateurs en erreur.

Certaines pratiques de classement font intervenir des sondages d'opinion auprès des étudiants, des professeurs ou des employeurs des diplômés des universités considérées. De tels classements peuvent présenter un intérêt, sous réserve que des méthodes rigoureuses de conduite des sondages et d'analyse des résultats soient mises en œuvre.

L'approche idéale serait cependant de mettre à la disposition du public, non pas un classement global qui reflètera toujours d'une certaine façon les préjugés de celui qui les publie, mais bien une base de données objectives (indicateurs statistiques) et subjectives (résultats de sondages d'opinion) que chaque utilisateur pourra interroger en fonction de ses intérêts personnels ou de ses objectifs spécifiques.

On retrouve un modèle de cette approche idéale en Allemagne. Le Centrum für Hochschul-entwicklung a mis au point une base de données très complète faisant intervenir une combinaison de données statistiques fournies par les universités ou par les autorités de tutelle et de sondages d'opinion auprès des étudiants et des professeurs. Les comparaisons entre établissements qui peuvent en être déduites s'exercent au niveau des grands champs disciplinaires plutôt que des établissements pris globalement. L'expérience allemande du « Hochschulranking » semble très positive jusqu'ici et elle est maintenant bien acceptée par les établissements. Nous y reviendrons dans la section 4.

Pour conclure cette section, il n'est pas inutile de rappeler certains faits :

- Tout ce qui peut être mesuré n'est pas nécessairement un bon « indicateur de performance » ;
- Tout ce qui devrait être évalué n'est pas nécessairement mesurable de façon simple ;
- La qualité des activités universitaires se mesure normalement plus sur le long terme, par les carrières que les diplômés développent ou par les retombées de la recherche sur le développement de la société ; les indicateurs disponibles sont au contraire généralement définis dans le court terme ;
- Lorsqu'une activité complexe est résumée dans quelques indicateurs statistiques simples, une certaine quantité d'information est perdue ; il peut en résulter une image distordue de l'activité ;
- L'être humain a tendance à se laisser impressionner par les chiffres et à croire l'image que ces chiffres projettent ; l'expérience montre que des « indicateurs de performance », une fois publiés, acquièrent une « vie propre ».
- Et finalement, comme le soulignait le British University Granting Council en 1986 :

« The use of performance indicators is an aid to good judgment and not a substitute for it. The numbers will not and never can speak for themselves. Mere inspection is not enough; interpretation is always necessary. »¹²

¹² « L'utilisation d'indicateurs de performance est une aide à la prise de décision, ils ne se substituent pas à elle. Les chiffres ne peuvent être interprétés hors contexte. Une simple inspection n'est pas suffisante, l'interprétation est toujours nécessaire ».

3. TYPES POSSIBLES D'INDICATEURS DE PERFORMANCE

Dans ce qui suit, les indicateurs qui peuvent être envisagés pour décrire l'activité et la performance des universités en matière d'enseignement et de recherche sont discutés avec l'objectif d'en identifier, le cas échéant, les qualités, les limites et les problèmes de mise en œuvre. Le choix final des indicateurs qui devraient constituer le référentiel partagé entre les universités des pays latins de l'Europe devra être fait en tenant compte:

- de la disponibilité des données de base nécessaires,
- de la comparabilité des structures ou des activités décrites par ces données,
- de la pertinence de l'information pour les utilisateurs potentiels,
- des objectifs poursuivis par les universités en matière de reddition de comptes.

Compte tenu des réserves exprimées dans la section 2 quant à la représentativité et aux limitations dans l'utilisation de tout indicateur, il serait préférable d'envisager la constitution de listes différenciées d'indicateurs en fonction des utilisations possibles ou des publics ciblés comme utilisateurs.

Il existe des différences substantielles entre disciplines dans l'organisation et les besoins de la formation et de la recherche universitaire. Il est de pratique courante, pour plusieurs indicateurs liés à la formation et à la recherche, de définir ces indicateurs d'activité par grands champs disciplinaires plutôt que pour un établissement pris globalement. Cette pratique devrait être adoptée dans toute la mesure du possible pour le référentiel partagé des universités des pays latins d'Europe, en intégrant des indicateurs propres à mettre en valeur les activités pluridisciplinaires et en conservant des indicateurs globaux par établissement pour certains grands paramètres liés à l'administration et aux ressources. Il conviendra de vérifier la disponibilité des données de base par secteur et de s'entendre sur la définition des secteurs à considérer.

3.1 - Qualités des étudiants et de leurs performances

La qualité des étudiants et leur performance dans les programmes sont des indicateurs centraux dans l'appréciation des activités de formation universitaire. Idéalement on devrait chercher à mesurer la « valeur ajoutée » par la formation universitaire, c'est à dire la différence entre la qualité des étudiants à leur entrée dans le programme choisi et la qualité des diplômés. Une telle mesure globale de « valeur ajoutée » reste malheureusement impossible de façon simple pour une population étudiante prise dans son ensemble, dans l'état actuel des connaissances en mesure et évaluation. En l'absence d'une telle mesure globale de « valeur ajoutée », tous les indicateurs de performance envisageables ne donnent qu'une représentation partielle de l'activité considérée ; ils doivent donc être utilisés avec prudence et, de préférence, en faisceaux d'indicateurs connexes pour obtenir une « image pointilliste » de l'activité, le choix et la multiplicité des indicateurs ayant un impact direct sur la qualité de l'image ainsi obtenue.

On peut envisager les indicateurs suivants :

Qualité des étudiants à l'entrée

- 1) **Notes à l'admission.** Bon indicateur si tous les étudiants proviennent d'un même système d'éducation antérieur. Si on veut analyser une population étudiante plus diversifiée, il est cependant préférable d'utiliser une forme normalisée rangeant les étudiants par décile ou centile dans leur groupe de référence. Compte tenu de la diversité des systèmes éducatifs nationaux cette forme normalisée est sans doute préférable.
- 2) **Origine sociale des étudiants.** Cet indicateur est important pour caractériser le degré de diversité sociale et donc, dans une certaine mesure, de diversité culturelle du corps étudiant de l'établissement. Plusieurs pays européens disposent de cette information. Ce paramètre permet d'analyser avec plus de justesse les autres indicateurs, dont les taux de succès ou la durée moyenne des études.

3) Proportion d'étudiants « hors bassin naturel de recrutement ». Cet indicateur est un excellent indice du pouvoir d'attraction d'un établissement et donc de sa qualité perçue. Dans le contexte européen, cet indicateur pourrait s'exprimer de plusieurs façons : recrutement national « hors région » ; recrutement européen ; recrutement international hors Europe. Il faudrait faire la distinction entre les étudiants inscrits de plein droit dans les programmes et les étudiants « en mobilité ».

4) Taux d'admission. Le rapport entre le nombre d'étudiants effectivement inscrits dans un programme universitaire et le nombre de candidats à l'inscription à ce programme est un bon indice de la sélectivité du programme et, partant, de la qualité des étudiants qui le fréquentent. On peut généralement observer une relation directe entre taux d'admission et taux de rétention ou de diplomation.

5) Taux d'inscription. Dans le cas de programmes universitaires contingentés ou à admission contrôlée, un bon indice de la qualité d'un établissement est fourni par sa capacité à attirer les étudiants à qui il formule une offre d'admission. Le taux d'inscription, c'est à dire le rapport entre le nombre d'étudiants inscrits et le nombre d'offres d'admission formulées est un bon descripteur de qualité et d'attractivité.

Performance des étudiants

6) Taux de rétention en fin de première année d'études. Le taux de rétention en fin de première année peut être un bon indicateur de la qualité d'un programme et de l'encadrement offert aux étudiants par l'établissement. Il faut cependant réaliser que, dans bien des systèmes universitaires, une sélection s'exerce de façon systématique en fin de première année, comme alternative à la sélection à l'admission. L'utilisation de cet indicateur doit donc faire l'objet d'une bonne réflexion préalable quant aux objectifs poursuivis. Par ailleurs, il convient de s'entendre sur la définition de la rétention :

rétention dans le programme initial ou rétention dans l'établissement sans considération du programme ; les deux choix sont également justifiés, la seconde approche faisant une place probablement légitime aux étudiants qui se réorientent pour mieux atteindre leurs objectifs de formation.

7) Mesures spéciales d'accueil et d'accompagnement des nouveaux étudiants. Dans le cas où la législation ou les pratiques nationales obligerait les établissements à admettre sans condition tous les étudiants faisant la preuve de qualifications minimales, les taux de rétention en fin de première année sont fortement influencés par l'existence ou non de programmes spéciaux d'accueil et d'accompagnement pédagogique des nouveaux étudiants les moins bien préparés. L'existence de tels programmes et leurs caractéristiques sont un bon indicateur de l'importance que l'établissement accorde à sa mission d'enseignement et à la réussite de ses étudiants.

8) Taux de diplomation. Le taux de diplomation est fréquemment utilisé pour mesurer la « productivité » des programmes universitaires. Cet indicateur doit être utilisé avec beaucoup de prudence, en tenant compte de facteurs tels que la composition sociale et les conditions de vie du corps étudiant, le marché du travail auquel le programme donne accès. Ceci dit, il ne fait pas de doute qu'un taux de diplomation faible est indicateur d'une inadéquation entre les exigences du programme et les attentes des étudiants et, partant, d'un certain gaspillage des fonds publics et, surtout, du capital humain. La même remarque que précédemment s'applique quant à la définition du taux de diplomation – dans le programme initial ou dans un programme de l'établissement. Enfin, il convient de rappeler à propos de cet indicateur en particulier, que son observation en soit ne peut en aucune façon permettre de conclure quant à la qualité de la formation donnée par l'établissement ; ainsi, un taux relativement faible, dans un établissement très accessible peut être le reflet d'une bien meilleure performance qu'un

taux élevé dans un établissement exerçant une forte sélection à l'admission.

9) Durée moyenne des études. La durée moyenne des études est un bon indicateur de la qualité de l'encadrement offert aux étudiants, en particulier au niveau du troisième cycle et de la recherche. La définition de cet indicateur peut poser des problèmes méthodologiques en lien avec les pratiques administratives d'inscription (obligation ou non d'inscription continue à toutes les sessions ou années) et le statut des étudiants (temps partiel ou temps plein). Noter que, dans le contexte universitaire nord-américain, il existe une corrélation inverse forte entre durée des études et taux de diplomation au niveau de la maîtrise et du doctorat, les abandons ayant tendance à être plus importants vers la fin d'études trop longues ; il en résulte un gaspillage de ressources humaines et financières très problématique du point de vue de la société.

10) Taux de placement après l'obtention du diplôme. Cet indicateur est d'usage de plus en plus fréquent dans les pays de l'OCDE. Il est obtenu à partir d'enquêtes auprès des diplômés un, deux ou cinq ans après l'obtention du diplôme. Il faut cependant réaliser que cet indicateur est affecté par bien des facteurs qui sont indépendants de l'action de l'université : vitalité de l'économie, situation du domaine disciplinaire ou du secteur économique, pratiques locales de mobilité de la main d'œuvre, etc. Ceci dit, le taux de placement reflète aussi la pertinence de la formation, la qualité des diplômés et la réputation de l'établissement. Ce dernier facteur est plus ou moins marqué selon les cultures nationales.

3.2 Qualité de la recherche

La qualité de la recherche dans un établissement universitaire ou dans ses composantes est, en apparence au moins, plus facile à appréhender objectivement que la qualité de la formation. De fait, de nombreux indicateurs statistiques sont disponibles, aux niveaux local, national ou international pour appuyer cette évaluation de qualité. Il faut cependant réaliser que la qualité et la pertinence sociale d'une recherche universitaire doivent, pour être pleinement comprises, s'évaluer sur des horizons de temps variables selon la nature de la recherche et les attentes sociétales en lien avec les résultats. Il est utile de rappeler que les produits de la recherche universitaire sont, par ordre d'importance pour la société : la formation de futurs chercheurs qui entretiendront la capacité de recherche du pays (l'évaluation de cette activité est relativement simple), le développement des connaissances fondamentales dans tous les domaines du savoir qui permettra à la recherche appliquée et au développement technologique, économique et social de se réaliser (l'évaluation de cette activité est plus complexe et devrait être faite avec une perspective de plus long terme), et la participation au développement technologique et au transfert des connaissances sur lesquels s'appuie tout développement économique (l'évaluation est ici relativement simple et avec une perspective de court terme). L'université a généralement une mission exclusive en ce qui concerne les deux premiers produits de la recherche qui viennent d'être mentionnés; son activité doit donc être évaluée en portant une attention particulière à ces deux produits. De plus en plus, dans le contexte de l'économie du savoir, les gouvernements et les acteurs économiques attachent une grande importance au troisième de ces produits et aux indicateurs qui le caractérisent. Il importe de bien définir les objectifs de l'évaluation avant de choisir les indicateurs pertinents.

On peut envisager les indicateurs suivants :

Niveau d'activité de recherche

11) Proportion de professeurs actifs en recherche. Dans toute unité universitaire, la proportion du nombre de professeurs actifs en recherche est un bon indice du ni-

veau d'implication en recherche. Il s'agit cependant d'avoir une bonne définition de ce qu'est un professeur actif en recherche. Une pratique courante consiste à considérer trois indicateurs d'activité : le fait de diriger des étudiants inscrits au doctorat, le fait de recevoir des subventions et contrats de recherche et le fait de publier ; le problème reste cependant de définir un seuil à partir duquel ces indicateurs sont significatifs d'une activité de recherche établie. Il faut également s'entendre sur la population de référence : professeurs occupant un poste universitaire; tout personnel académique associé à l'unité et apte à faire de la recherche ; autre en fonction des statuts et de l'organisation nationale de la recherche ?

- 12) Ratio étudiants inscrits au doctorat/professeur.** Cet indicateur est relié à ce qui constitue la première mission de la recherche universitaire. Il devrait normalement ne faire intervenir que les professeurs occupant un poste permanent et les étudiants inscrits à temps plein. En ce qui concerne les étudiants on peut envisager d'utiliser des moyennes mobiles sur trois ans. L'interprétation d'un tel indicateur doit s'exercer avec beaucoup de prudence ; il doit en effet exister une valeur optimale de ce ratio au-delà de laquelle on peut se poser des questions sur la qualité de l'encadrement fourni par le professeur ou par l'unité. Cette valeur optimale peut varier, bien entendu, en fonction de l'organisation de la recherche dans l'unité, des ressources financières et matérielles disponibles, de la qualité et du degré d'autonomie des étudiants et de la capacité de travail des professeurs.
- 13) Ratio Fonds de recherche/professeur.** La pertinence de cet indicateur dépend directement des mécanismes nationaux en place pour le financement de la recherche. Cet indicateur est particulièrement utile dans un système où la recherche est financée sur la base de subventions obtenues par les chercheurs individuels ou par équipes, dans le cadre de compétitions avec adjudication par des jurys de pairs.

14) Nombre ou proportion de chercheurs à temps plein. En France et dans plusieurs autres pays, il existe un corps professionnel de chercheurs à temps plein financés par des organismes nationaux tels que le CNRS. Pour une université ou pour une unité à l'intérieur d'un établissement, le nombre de chercheurs à temps plein est un bon indicateur du niveau d'activité de recherche dans le domaine considéré. La proportion de tels chercheurs dans le corps professoral de l'unité est un indicateur de l'intensité de recherche. Il faut cependant considérer que la présence de chercheurs à temps plein est variable selon les domaines disciplinaires et, surtout, d'un pays à l'autre en Europe.

15) Montant des contrats de recherche/professeur. Les universités sont de plus en plus appelées à participer à l'effort collectif de recherche appliquée et, dans une certaine mesure, aux activités de développement technologique en collaboration avec les entreprises. Les activités de recherche sous contrat sont un bon indicateur du niveau d'implication de l'université ou de l'unité dans cette mission de soutien au développement économique et social. Bien entendu, il faut s'attendre à des variations substantielles de cet indicateur selon les secteurs disciplinaires de même que d'un pays à l'autre en fonction des pratiques locales et des structures économiques.

Productivité de l'activité de recherche

16) Ratio diplômes de doctorat/professeur. Cet indicateur donne une bonne idée de l'efficacité de l'entreprise de formation par la recherche. Il est préférable, pour tenir compte de la variabilité inévitable de cet indicateur dans le temps, de travailler avec des moyennes mobiles sur trois ans.

17) Ratio nombre de publications/professeur. Cet indicateur est un des moyens habituels de mesure de la production de recherche. Il convient de définir convenablement ce qu'on entend par publication, en tenant compte des pratiques diversifiées dans les différents secteurs disciplinaires :

articles dans des revues avec comité de lecture ; articles dans des conférences avec comité de lecture ; monographies.

18) « Citation indexes ». Les informations produites par ISI prétendent mesurer l'impact des publications. Ces données doivent être utilisées avec la plus grande prudence. Les problèmes méthodologiques associés à ces « citation indexes » sont maintenant bien connus : couverture disciplinaire très inégale ; faiblesse relative de la couverture des revues en langues autres que l'anglais ; sur-pondération des articles décrivant des méthodes expérimentales ; absence de différenciation entre les références positives et les références critiques à un article ; etc. Dans le contexte des pays latins d'Europe, il n'est pas évident que les « citation indexes » seraient un bon indicateur objectif d'impact de la recherche universitaire. Ceci dit, il faut noter que, dans certaines conditions, les « citation indexes » peuvent servir de base d'analyse comparative si cette analyse permet d'éviter les biais systématiques de ces index ; ainsi, la comparaison des performances entre établissements dans un même pays et pour une discipline donnée peut permettre de tirer certaines conclusions significatives alors que des comparaisons entre établissements au niveau international risquent d'être entachées de limitations importantes.

19) Ratio nombre de brevets/professeur. Cet indicateur n'est évidemment pertinent que dans les domaines disciplinaires où les résultats sont brevetables, soit essentiellement en sciences pures, sciences appliquées et certains domaines des sciences de la santé. Le volume de brevets étant normalement limité, il convient d'utiliser une période d'observation prolongée (3 à 5 ans). Noter que les revenus de licences sur brevet ne sont pas un bon indicateur pour fins de gestion et de comparaisons entre établissements ; il suffit en effet d'un seul brevet à succès à un établissement pour bien paraître même si sa performance en matière de brevets est par ailleurs très quelconque. D'autres indicateurs des activités de transfert technologique commencent à émerger, en particulier dans le contexte nord-américain ; on peut penser entre autres au nombre de licences d'exploitation de brevets ou en-

core au nombre d'entreprises (Start-up) créées pour exploiter les résultats de la recherche universitaire. Il conviendrait d'examiner si ce type d'activité a atteint un niveau suffisant pour justifier l'usage de tels indicateurs.

20) Prix et distinctions. Plusieurs universités publient, à titre d'indicateur de la qualité de leurs chercheurs, la liste des Prix et Distinctions reçues au cours d'une année. Cet indicateur présente un certain intérêt même s'il n'est pas des plus fiables dans la mesure où il reflète, au-delà de la qualité des chercheurs, leur capacité et celle de l'établissement à faire un lobbying efficace auprès des organisations qui décernent ces prix.

3.3 Indicateurs du niveau de ressources consacrées à la formation et la recherche

Les indicateurs de niveau de ressources mis à la disposition des programmes de formation et de recherche universitaire sont d'usage très fréquent ; ils ne sont pas pour autant dépourvus de problèmes au niveau de leur définition ou de leur utilisation. En effet, ces indicateurs se présentent généralement sous la forme de ratio entre indicateurs primaires, compliquant d'autant leur détermination.

Les indicateurs les plus couramment utilisés sont les suivants :

21) Ratio étudiants/professeur. Le ratio entre étudiants inscrits et professeurs est un bon indicateur du niveau de ressources et du niveau d'encadrement mis en œuvre dans les programmes de formation. Divers problèmes de définition, qui peuvent se poser et doivent être clarifiés, sont liés :

- au calcul du nombre d'étudiants : personnes inscrites ou équivalents temps plein ;
- au statut des professeurs pris en compte ;
- à la répartition du temps consacré par les professeurs à l'accomplissement des différents volets de leur mission – enseignement dans les différents programmes et cycles, recherche, service à la collectivité ;

- au lien étudiants-professeurs-programmes ;
- à la prise en compte de certaines catégories d'étudiants – auditeurs libres, étudiants d'autres programmes, etc.

22) Ratio étudiant/personnel auxiliaire d'enseignement.

Le personnel auxiliaire d'enseignement joue un rôle important dans l'encadrement des étudiants. Sa composition et son rôle sont cependant très variables selon les pays et les établissements. Il serait important de pouvoir définir un tel indicateur, mais l'exercice peut s'avérer difficile dans la mesure où il faudrait d'abord s'entendre sur une définition commune des statuts des personnels à prendre en compte.

23) Personnel technique et de soutien/professeur.

Cet indicateur du niveau de ressources en appui aux professeurs est important dans les secteurs des sciences pures et appliquées et des sciences de la santé et, de façon générale, dans les programmes de recherche où les activités de laboratoire jouent un rôle important. Se pose là encore un problème de définition des catégories de personnel à prendre en compte.

24) Ratio budget de fonctionnement/étudiant.

Dans plusieurs systèmes publics d'enseignement supérieur, cet indicateur sert en fait de base au financement des établissements universitaires. Il présente, dans tous les cas, une image comptable du coût de l'enseignement et peut, par comparaison, servir d'indicateur de l'efficacité relative des établissements universitaires. Considérant les différences substantielles qu'on peut observer entre les systèmes universitaires nationaux, que ce soit en terme de structures administratives, de modes de financement ou de pratiques comptables, cet indicateur est cependant loin d'être facile à définir et à utiliser au niveau international. Il serait essentiel, pour les universités européennes, d'en arriver à une définition partagée des éléments de coût à prendre en compte avant de produire et d'utiliser un tel indicateur. Il convient aussi de réaliser les problèmes politiques que peut soulever

l'usage de cet indicateur dans des comparaisons entre établissements d'un même système national et, à plus forte raison, dans des comparaisons au niveau international.

25) Ratio ressources physiques/étudiant.

On peut caractériser les infrastructures mises à la disposition des étudiants par une série de ratio reliant le nombre d'étudiants aux espaces d'enseignement et de recherche (surface des salles de cours, des laboratoires, des espaces d'étude), aux infrastructures informatiques (nombres d'ordinateurs par étudiant), aux bibliothèques (nombre de monographies par étudiant, budget d'acquisition des collections par étudiant, accès à des collections informatisées).

3.4 Indicateurs relatifs aux pratiques de gouvernance et de gestion

Une bonne gouvernance et des pratiques de gestion efficaces sont des éléments essentiels au bon fonctionnement d'une université. Les indicateurs à ce niveau ne sont pas tant quantitatifs que qualitatifs ; ils ne devraient pas être ignorés pour autant. Il faut cependant réaliser qu'il s'agit là d'un domaine dans lequel les législations nationales sont souvent déterminantes ; la volonté de respecter ces législations doit donc être prise en compte dans la décision d'inclure ou non ce type d'information dans le référentiel partagé par les universités du groupe ELU.

On pourrait envisager la collecte d'informations du type suivant :

26) Composition des instances décisionnelles. Présence, nombre et mode de nomination de représentants des professeurs, du personnel, des étudiants, de représentants des diplômés ou des milieux socio-économiques au conseil d'administration, au conseil académique, aux commissions des études et de la recherche.

27) Mécanisme de reconnaissance de la participation étudiante. La participation étudiante aux instances décisionnelles et à la vie de l'université constitue un aspect de leur formation qui peut être important dans la perspective d'une formation complète de citoyen en même temps que de spécialiste disciplinaire. Dans le contexte de la mise en place du système ECTS, les universités pourraient décider d'accorder des crédits à la participation, quitte à en définir les modalités pour assurer que cette participation s'est bien traduite par une formation citoyenne. Plusieurs universités canadiennes ont une expérience positive d'une telle pratique depuis plusieurs années.

28) Mécanismes d'allocation des ressources budgétaires. Une gestion efficace de la qualité passe par des mécanismes sélectifs d'allocation des ressources en fonction d'objectifs de développement stratégique adoptés par les instances de l'université. L'établissement possède-t-il de tels mécanismes et a-t-il de façon générale le contrôle de l'allocation de l'ensemble de son budget.

29) Diversité des sources de financement. Tout établissement universitaire peut avoir accès à une diversité de sources de financement pour son fonctionnement : dotation de fonds publics ; droits de scolarité des étudiants ; fonds de recherche obtenus dans le cadre de concours avec adjudication par des comités de pairs ; contrats de recherche avec des organismes privés ou publics ; dons de particuliers ou d'organismes. La diversité des sources de fonds et leur importance relative est un bon indicateur global de performance de l'université et de ses

chercheurs, en même temps qu'un indice de son degré d'autonomie réelle.

30) Mécanismes de planification institutionnelle. Le principe d'autonomie des universités leur donne la responsabilité de définir des orientations stratégiques dans le cadre d'une planification institutionnelle. Cette planification devrait, idéalement, mobiliser la communauté universitaire dans toutes ses composantes et bénéficier de l'apport de partenaires externes à l'établissement, entre autres des représentants des milieux socio-économiques régionaux ou nationaux qui peuvent contribuer à la définition de certains besoins de formation et de recherche. L'établissement possède-t-il un tel mécanisme de planification stratégique ?

31) Taux de roulement du personnel académique. Le taux de roulement du personnel académique, principalement les professeurs, est un bon indicateur de l'attractivité d'un établissement et la qualité de vie professionnelle qu'il offre. Cet indicateur est bien entendu fonction du cadre statutaire national dans lequel les carrières professorales se déroulent ; des comparaisons internationales seraient donc hasardeuses.

32) Mécanismes de développement des programmes interdisciplinaires. Le développement de programmes de formation et de recherche inter- et multi-disciplinaires est un défi de plus en plus important pour toutes les universités. Certains établissements ont su, mieux que d'autres, relever ce défi et mettre en place des politiques et des structures qui favorisent la coopération entre les facultés et départements disciplinaires pour mettre en œuvre des programmes qui répondent aux nouveaux besoins qui transcendent les disciplines traditionnelles. On peut identifier des indicateurs du niveau d'activités interdisciplinaires, aussi bien dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche : nombre de programmes à composantes multidisciplinaires ; nombre de professeurs impliqués dans des activités multidisciplinaires ; nombre de centres de recherche interdisciplinaires ; etc.

33) Capacité d'adaptation de l'établissement. Compte tenu du développement accéléré des connaissances et de l'évolution rapide des besoins de formation et de recherche, les universités doivent mettre en œuvre des pratiques leur permettant d'adapter rapidement et efficacement leur offre de programmes. Le nombre de nouveaux programmes créés, le nombre de programmes fermés, le nombre de programmes modifiés de façon substantielle, sur une base annuelle, de même que la durée moyenne de mise en œuvre de nouveaux programmes sont de bons indicateurs de la capacité d'adaptation d'un établissement.

34) Qualité des enseignements et politique d'évaluation. La plupart des établissements universitaires ont aujourd'hui en place des politiques institutionnelles d'évaluation de la qualité des enseignements. Ces politiques sont cependant très diversifiées dans leurs objectifs et leurs procédures. Dans les établissements les mieux organisés on retrouve à la fois une politique d'évaluation des cours et des professeurs faisant intervenir l'évaluation par les étudiants et impliquant des mesures de suivi constructives à l'égard des professeurs dont les performances pédagogiques sont déficientes, une politique d'évaluation des programmes faisant intervenir des experts de la discipline externes à l'université et une politique d'évaluation des unités académiques portant sur l'ensemble des activités de formation et de recherche et sur le fonctionnement administratif de l'unité. L'existence de telles politiques est un bon indicateur de la rigueur de gestion d'un établissement.

35) Ouverture de l'université à son milieu. L'université moderne se doit d'être ouverte sur son milieu régional pour en appuyer le développement culturel, économique et social. Cette activité peut être décrite par un certain nombre d'indicateurs : nombre de participations à des collaborations locales ; nombre de professeurs impliqués dans des collaborations locales ; nombre d'entreprises créées localement à partir des recherches de l'université ; nombre d'emplois créés à partir des recherches de l'université ;

pour les universités incluant une faculté de médecine, rôle du réseau hospitalier universitaire dans l'offre des services de santé dans la région ; pour les universités incluant des unités des secteurs artistiques et culturels, contributions de ces unités à la vie culturelle régionale ; contribution de l'université à l'éducation des adultes dans la région ; etc.

36) Ouverture de l'université sur le monde. L'université moderne doit être largement ouverte sur le monde. Elle doit offrir à ses étudiants une formation ouverte à la diversité culturelle et linguistique, en particulier par des programmes de mobilité internationale. Dans le contexte européen des programmes de mobilité, cette ouverture se mesure par la proportion d'étudiants impliqués dans les programmes européens (envoi et accueil), mais aussi par l'existence de structures administratives spécifiques de soutien aux étudiants en mobilité, par l'existence d'ententes bilatérales de partenariat et par l'offre de programmes offerts conjointement avec des établissements étrangers et conduisant à une double diplomation. L'ouverture des universités sur le monde est également vitale dans le domaine de la recherche. De bons indicateurs à ce chapitre sont le nombre de professeurs activement impliqués dans des réseaux structurés de recherche internationaux, le taux de publications conjointes au niveau international, l'existence d'ententes formelles de coopération internationale en recherche.

4. AUTRES APPROCHES POSSIBLES

D'autres approches possibles incluent l'utilisation d'instruments d'enquête et de classement. Ils sont nombreux et la section suivante n'en décrit qu'une petite sélection.

4.1 Approche par enquête sociologique.

Avec l'appui de la *Pew foundation* et de la *Carnegie Foundation*, le *Centre for Postsecondary Research and Planning* de l'Indiana University, Bloomington a produit le *National Survey of Student Engagement* dont l'objectif est de développer une nouvelle approche de mesure de la qualité des établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis. L'objectif affirmé de ce NSSE était de faire contre-poids aux multiples « rankings » publiés par divers hebdomadaires américains et, surtout, d'introduire plus d'objectivité dans les informations mises à la disposition du public.

Le NSSE vise à mesurer la qualité de la formation offerte par les universités par le biais d'un questionnaire administré à un échantillonnage statistiquement significatif d'étudiants de chaque établissement participant. Ce questionnaire, dont le contenu a été établi par un comité d'experts en éducation, est centré sur, selon les termes même des auteurs du NSSE :

«...Student engagement : the extent to which students participate in the proven educational processes that contribute to the outcomes. Most academic leaders and faculty members agree that these are the right kind of questions to ask about the undergraduate experience.»¹³

Plus de 63 000 étudiants, choisis au hasard dans les 276 établissements d'enseignement supérieur qui ont participé à l'étude, ont répondu à un questionnaire structuré dont copie est disponible sur le site web du projet (voir note 14). Ils étaient également répartis entre étudiants de fin de première année et étudiants sur le point d'obtenir leur diplôme.

Le questionnaire de 40 questions aborde cinq thématiques :

- Le « défi académique »
- Les pratiques d'apprentissage en groupe et par résolution de problèmes
- Les interactions étudiants-professeurs
- Les expériences d'ouverture à la diversité culturelle
- La qualité de l'environnement universitaire

L'analyse est faite par établissement, par groupe d'établissements de même nature selon la classification américaine habituelle (système Carnegie 2000), et globalement au niveau national. Les données sont présentées sous forme statistique habituelle (moyenne, écart-type), chaque établissement étant en mesure de se positionner dans son groupe ou au niveau national dans une approche de « benchmarking » sur chacune des thématiques. Il convient de noter que cette approche s'intéresse à l'établissement pris dans son ensemble, sans considération de la diversité disciplinaire. Enfin, il est important de noter que le rapport publié par le NSSE ne donne pas les résultats individuels par établissement ; ceux-ci sont bien entendu disponibles à chaque établissement qui peut en faire l'usage qui lui convient.

Les auteurs de l'étude suggèrent différents usages possibles des résultats :

- Amélioration des pratiques institutionnelles
- Reddition de comptes auprès des autorités de tutelle
- Relation avec les organismes d'accréditation
- Information du grand public ; à ce sujet, les auteurs suggèrent que les résultats de l'enquête pourraient être utilisés par les revues qui publient des classements comme élément d'information additionnelle.

13 « ... implication des étudiants: proportion dans laquelle les étudiants participent aux processus éducatifs qui contribuent aux résultats. La plupart des dirigeants universitaires et des enseignants jugent ce type de questions pertinent pour les étudiants de premier cycle. »

Enfin, les auteurs de l'enquête proposent, en annexe et seulement à titre d'exemple de ce qui pourrait être fait dans l'avenir, une liste des établissements considérés comme modèles. On trouvera toute l'information pertinente sur le site web du projet¹⁴

Cette approche présente plusieurs caractéristiques intéressantes. En se concentrant sur le degré d'engagement des étudiants, l'enquête va au cœur de ce qui fait la qualité de la formation. L'approche permet aussi de s'affranchir des différences institutionnelles et de faire des comparaisons significatives entre établissements de tailles et de missions différentes. En ce sens, cette approche pourrait permettre des comparaisons significatives entre établissements de différents pays. Enfin, l'approche donne à chaque établissement des informations comparatives détaillées, par question et par thématique, pour permettre une action directe sur les pratiques éducatives. Par contre, l'absence de différenciation entre champs disciplinaires empêche des comparaisons certainement utiles à ce niveau ; intégrer une approche différenciée par discipline demanderait sans aucun doute un accroissement de l'échantillonnage étudiant et donc des coûts de l'enquête.

Le modèle du National Survey of Student Engagement mérite sans aucun doute une considération attentive dans le cadre de la mise en place d'un référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation pour les universités des pays latins d'Europe. L'usage de cette approche et du même questionnaire présenterait l'avantage supplémentaire de permettre une comparaison des pratiques européennes et américaines.

4.2 Approche du Centrum für Hochschulentwicklung

Le Centrum für Hochschulentwicklung, créé il y a une dizaine d'années par la Fondation Bertelsmann avec la collaboration de la Hochschul-Rektoren-Konferenz d'Allemagne, a mis au point une méthode d'évaluation des universités, sur une base de secteurs disciplinaires, faisant intervenir une combinaison d'indicateurs statistiques et de résultats de sondages auprès des étudiants et des professeurs des universités allemandes participantes. Cette méthode est en place depuis 1998; ses ré-

sultats sont publiés annuellement par le magazine *Stern* et, surtout, sont accessibles à tout utilisateur sur le site web de ce magazine¹⁵.

L'approche du CHE fait appel à des indicateurs statistiques par secteur disciplinaire fournis par les universités participantes et par les organismes de tutelle et de financement de la recherche. Ces données sont validées par croisement et permettent d'établir des indicateurs reliés à la qualité des étudiants, aux ressources mises à leur disposition, à leur cheminement dans les études, mais aussi des données relatives à la qualité du corps professoral et à son implication en recherche, de même que des données sur les conditions matérielles de vie offertes aux étudiants dans la ville universitaire. Par ailleurs, des données subjectives sont recueillies auprès des étudiants et des professeurs relativement à la qualité perçue des programmes, des relations étudiants-professeurs et des infrastructures. L'objectif de ce modèle est de mettre à la disposition des futurs étudiants les informations nécessaires à un choix éclairé de leur lieu d'étude dans le champ disciplinaire choisi.

Une trentaine d'éléments d'information sont disponibles sur chaque université active dans le domaine disciplinaire choisi. Pour chaque domaine disciplinaire, le CHE analyse les données brutes pour ranger les universités, pour chaque indicateur, en trois classes : supérieure, moyenne ou inférieure, le rangement des universités pour chacun des critères étant publié sur le site web et dans le magazine. Le CHE ne procède à aucun regroupement de ces classements par indicateurs et ne publie donc aucun classement global. Il a cependant mis au point un outil d'analyse accessible sur le web et qui permet à tout utilisateur, de choisir les indicateurs qui lui semblent importants en fonction de ses préoccupations ou de ses intérêts personnels, et d'obtenir en réponse la liste par ordre de performance des universités qui répondent aux critères choisis.

14 www.indiana.edu/~nsse

15 www.stern.de

Le système est relativement lourd à gérer si bien que le CHE procède à l'analyse de façon cyclique par secteurs disciplinaires, sur une période de trois ans ; le deuxième cycle est en cours de réalisation. On trouvera une explication très détaillée (en allemand) de la méthodologie mise en œuvre sur le site web du CHE ¹⁶.

Le taux de participation des universités allemandes est maintenant très élevé et le système semble bien accepté, et par les universités et, surtout, par les étudiants. Les gouvernements, quant à eux ne semblent avoir encore pris pleinement conscience de l'existence et du potentiel de ce système en matière de reddition de compte puisque le Gouvernement fédéral a indiqué son intention de mettre en place son propre système de « ranking » ; la HRK vient de prendre position contre cette annonce gouvernementale, indiquant son appui au système du CHE.

Le système d'évaluation des universités par le CHE est probablement le meilleur modèle disponible aujourd'hui dans le monde de l'enseignement supérieur. La combinaison d'indicateurs statistiques et d'opinions des étudiants et des professeurs offre une large palette d'indices de qualité et l'outil d'analyse disponible au public sur le web permet à chacun d'obtenir une évaluation conforme à ses intérêts et ses préoccupations. Par ailleurs, l'analyse par grands champs disciplinaires correspond bien à la fois à la réalité de la vie universitaire et aux besoins des étudiants. Les rangements en trois classes plutôt qu'un classement détaillé permettent d'éviter les effets néfastes des « league ranking » courants dans les journaux. L'inconvénient de ce système réside dans la lourdeur du processus de collecte des données de base ; à titre indicatif, le CHE consacre quatre professionnels à temps plein sur ce projet.

Le système du CHE mérite sans aucun doute un examen très attentif dans le cadre de la mise sur pied d'un référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation pour les universités des pays latins d'Europe.

4.3 Approche de SwissUp

Le classement SwissUp 2002 est publié par un organisme indépendant dans lequel sont impliqués plusieurs leaders du monde économique suisse.

Etabli avec l'aide d'un comité d'experts universitaires, le système est construit sur la base de données provenant de l'Office Suisse de la Statistique, de rapports officiels du Fonds National Suisse de la recherche et de données fournies par la Commission pour la Technologie et l'Innovation. Le classement comprend également des informations obtenues par sondage auprès de 3500 étudiants répartis dans tous les établissements considérés, informations recueillies par le biais d'un questionnaire structuré administré dans des rencontres individuelles (voir le site web de SwissUp¹⁷). Le questionnaire utilisé fait appel à une évaluation plutôt subjective de la part des étudiants interrogés ; en ce sens l'approche est moins fiable que celle du NSSE et elle peut donner lieu à une certaine manipulation, en particulier dans un contexte où le questionnaire est administré dans le cadre de rencontres individuelles où le ton de la conversation et le comportement des interlocuteurs peut entraîner des dérives.

La méthode de SwissUp fait intervenir une analyse par grands secteurs disciplinaires sur la base d'une trentaine de critères regroupés en six thématiques. Les résultats sont présentés sur le site web de SwissUp ¹⁸.

L'utilisateur peut obtenir trois types d'analyse des résultats : un classement standard des établissements établis par les producteurs de SwissUp à partir d'un choix de critères qu'ils ont déterminé ; un classement correspondant aux intérêts de trois étudiants types – étudiant avec profil recherche, étudiant avec profil marché du travail, étudiant avec profil encadrement – et finalement un classement obtenu à partir du choix fait par l'utilisateur, des critères qui lui semblent importants à partir d'une liste de 20 critères. Cette dernière analyse ressemble beaucoup à ce qu'offre la méthode du CHE en Allemagne.

¹⁶ www.che.de

¹⁷ www.swissup.com/upload/swissUpSURVEY_fr.pdf

¹⁸ www.swissup.com/r2k2_main.cfm?upid=FR

La méthode proposée par SwissUp est assez semblable à celle mise au point par le CHE, mais elle semble moins raffinée dans la collecte d'information. Si on peut critiquer la publication d'un classement par les auteurs de la méthode, le classement SwissUp reflétant directement les choix de critères de ses auteurs, l'approche de classements conformes aux préoccupations de trois étudiants types et, surtout, la possibilité pour chaque utilisateur de choisir les critères correspondants à ses intérêts ne manque pas d'intérêt.

La méthode SwissUp, tout comme celle proposée par le CHE mérite d'être examinée. Plus simple dans la collecte d'information et donc probablement moins coûteuse à gérer, elle n'offre cependant pas le même niveau de détail dans l'analyse.

4.4 L'approche normative ISO : l'expérience italienne de CampusOne¹⁹

Dans la suite du Projet Campus (1995-2000), la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) a décidé de développer le modèle d'évaluation et d'auto évaluation des programmes universitaires en s'inspirant des pratiques du secteur non universitaire et en utilisant le cadre normatif ISO 9000 pour la gestion de la qualité pour mettre au point une approche qui tienne compte des spécificités de la formation universitaire.

L'introduction d'un modèle d'évaluation fondé sur les concepts de qualité totale représente un changement fondamental, dans la mesure où on introduit en fait l'idée de satisfaction de toutes les parties intéressées : les étudiants, bien sûr, mais aussi les professeurs, le personnel technique et administratif, le monde du travail, la société civile, économique, sociale et politique, bref, tous ceux qui sont intéressés à la qualité de la formation des étudiants. L'utilisation des directives de la norme ISO 9001 comme critères de base n'a pas pour objectif d'obtenir une certification, mais bien plus de stimuler une meilleure approche de gestion de la formation en lien avec l'adoption de principes de planification et de vérification de la concordance entre les actions de formation et les objectifs poursuivis.

Avec le modèle d'évaluation Campus-ISO 9001, la CRUI a voulu montrer qu'une approche industrielle, adaptée au langage et aux pratiques des milieux de l'éducation et en insistant sur le processus, permet de contrôler la qualité tout autant du processus que du produit, c'est à dire de la formation. L'adoption de cette approche durant la dernière année du projet Campus Vision 2000 constitue la dernière étape d'évolution ; elle va permettre de renforcer la capacité d'agir sur toutes les étapes du processus de formation pour en améliorer la qualité et pour favoriser une amélioration continue de cette qualité.

La méthodologie proposée pour l'évaluation des activités de formation comporte : une auto évaluation interne portant sur les aspects quantitatifs tout autant que qualitatifs et une évaluation externe effectuée par un groupe d'experts et comportant une visite du site.

La CRUI a poursuivi et développé l'expérience acquise dans le cadre du Projet Campus pour formuler le projet CampusOne, d'une durée de trois ans et dont l'objectif est d'accompagner la réforme des universités italiennes à partir de 2001-2002. Le modèle d'évaluation dans CampusOne présente les caractéristiques suivantes au niveau de l'auto évaluation et de l'évaluation des programmes de formation :

- une structure simple qui met en évidence la gestion de l'ensemble du programme d'étude;
- la détermination des éléments nécessaires à la mesure de la valeur du programme, de ses forces et faiblesses et de la satisfaction des individus ;
- la mise en œuvre d'une analyse du système de gestion et des résultats auxquels conduit le programme d'étude avec pour objectif de définir les actions d'amélioration nécessaires et les outils de contrôle correspondants.

19 Cette section a été produite à partir d'un texte fourni par Mme Emanuela Stefani

Le modèle identifie cinq objets fondamentaux d'évaluation :

- les attentes et objectifs ;
- le système d'organisation ;
- les ressources ;
- le processus de formation ;
- les résultats, l'analyse et les propositions d'amélioration.

Chacun de ces objets se décompose en éléments qui permettent d'orienter l'évaluation sur les aspects particuliers de chaque objet :

- Attentes et objectifs :
 - Attentes des diverses parties intéressées
 - Objectifs généraux et politiques
 - Objectifs d'apprentissage
- Système d'organisation :
 - Responsabilité
 - Système de gestion
 - Vérification
- Ressources :
 - Ressources humaines
 - Infrastructure
- Processus de formation :
 - Planification
 - Livraison
 - Services de soutien
- Résultat et analyse :
 - Résultats
 - Analyse et recommandations pour amélioration

Toutes les activités en lien avec un programme de formation sont prises en considération et analysées dans leur contexte en relation avec les autres activités.

On trouvera des informations plus complètes sur l'approche ISO 9001 mise en œuvre dans la cadre du Projet CampusOne en consultant le site internet consacré à ce thème²⁰

²⁰ www.campusone.it/default.asp?Arg=58

5. UTILISATION DES INDICATEURS DE PERFORMANCE

Considérant les problèmes méthodologiques évoqués à la section 2, la mise en œuvre d'un référentiel partagé d'indicateurs de performances par les universités des pays latins de l'Europe devra être précédée d'une discussion approfondie sur les objectifs poursuivis de même que sur la disponibilité de données fiables et comparables.

Il convient de rappeler ici certains principes de base dans la définition et l'utilisation d'indicateurs de performance de l'activité universitaire.

- Aucun des indicateurs envisageables ne peut refléter complètement l'activité à décrire ; il faut donc travailler avec des faisceaux d'indicateurs ;
- Pour mieux refléter la diversité disciplinaire des pratiques d'enseignement et de recherche, il est nécessaire de définir des indicateurs par grands champs disciplinaires plutôt que pour les établissements pris globalement ;
- La fiabilité des données de base servant à établir les indicateurs, de même que les définitions correspondantes et les éventuelles limites de validité doivent toujours être clairement précisées dans la présentation d'indicateurs.

Le choix d'indicateurs de performance est un exercice politique et stratégique au niveau des établissements concernés. Ce choix doit se faire en fonction d'objectifs institutionnels clairement définis. Ce choix devrait également se faire de façon différenciée selon les objectifs poursuivis ou les publics visés. Dans cette perspective, les pratiques qui suivent peuvent être suggérées.

5.1 Pour les fins de gestion interne des établissements

La panoplie la plus complète d'indicateurs de performance est certainement justifiée comme outil d'aide à la décision pour les gestionnaires des établissements universitaires. Les indicateurs devraient être définis au niveau des unités – départements, instituts ou facultés – et au niveau des programmes, reflétant ainsi la structure organisationnelle de l'établissement.

Pour les fins d'allocation des ressources, les indicateurs tels que 20, 21, 22, 23 (voir section 3) permettent d'identifier les unités sur-dotées et sous-dotées par rapport à la moyenne de l'établissement, en tenant compte des diversités disciplinaires. Des comparaisons inter-établissements d'unités semblables permettent d'éclairer encore mieux ces évaluations et de fournir une solide aide à la décision. Il convient cependant de combiner l'analyse des indicateurs à une analyse plus stratégique faisant intervenir les priorités de développement institutionnel. La publication d'indicateurs permettant des comparaisons internes en matière de ressources peut facilement devenir la source de conflits internes ; ces conflits peuvent être maîtrisés par une grande transparence dans les décisions d'allocation des ressources et par des énoncés clairs et bien documentés de priorités institutionnelles.

Pour les fins d'évaluation interne de la performance des unités et des programmes, les indicateurs 6, 7 et 8 en ce qui concerne l'enseignement et les indicateurs 10, 12, 14, 15 et 16 en ce qui concerne la recherche donnent une image assez complète. Là encore, des comparaisons inter-établissements d'unités semblables permettent de mieux situer la performance des unités. Ces indicateurs devraient toujours faire partie intégrante des rapports d'auto évaluation des unités ou des programmes dans le cadre des procédures d'évaluation (voir la deuxième partie de l'étude).

L'utilisation la plus constructive des indicateurs de performance se situe dans le cadre d'un plan stratégique de développement de l'établissement et de ses unités. Les indicateurs sont alors choisis de façon à permettre un suivi continu de la réalisation des objectifs institutionnels. Un « tableau de bord » des principaux indicateurs peut être élaboré et mis à la disposition de tous les gestionnaires, ou, mieux encore, de toute la communauté universitaire qui sera alors en mesure de s'approprier les objectifs stratégiques et les progrès accomplis dans leur réalisation. Ceci dit, compte tenu des limitations dans l'usage des indicateurs évoquées à la section 2, un « tableau de bord » d'indicateurs statistiques devrait toujours être accompagné d'indications plus qualitatives sur la réalisation des objectifs de planification ou sur la performance des unités ou de l'établissement dans son ensemble.

En toutes circonstances, la décision d'utiliser des indicateurs de performance comme instruments d'aide à la décision et au pilotage, de même que le choix de ces indicateurs devraient faire l'objet d'un débat interne. Il importe en effet que tous les gestionnaires et tous les membres de la communauté aient une bonne compréhension des objectifs poursuivis et du cadre dans lequel ces indicateurs seront utilisés. De plus, ce débat permettra d'optimiser le choix des indicateurs et de refléter les particularités locales.

5.2 Dans le cadre des relations avec les autorités de tutelle

Les relations entre universités et autorités de tutelles comportent deux grands volets : l'allocation des ressources, qu'elle se fasse globalement ou par types de ressources, et la reddition de comptes quant à l'utilisation de ces ressources et à l'accomplissement des missions universitaires.

L'allocation des ressources aux universités se fait le plus souvent plus ou moins directement sur la base d'un certain nombre d'indicateurs d'activités : le modèle San Remo en France, fondé sur des données relatives aux étudiants et aux différentes catégories de personnel, ou le modèle italien fondé sur le nombre de diplômes décernés en sont des exemples parmi d'autres. Ces formules de financement dictent l'utilisation d'un certain nombre d'indicateurs. Elles expriment fréquemment, de façon indirecte, des priorités gouvernementales de développement, l'hypothèse sous-jacente étant que les établissements agiront dans le sens de ces priorités en recherchant une maximisation de leurs revenus.

On retrouve d'ailleurs là un des aspects importants de l'existence d'indicateurs de performance : ils induisent une réaction des personnes et des organisations dans le sens d'une optimisation de leur position. Cet effet peut être bénéfique, mais il peut aussi avoir des effets pervers importants. Il est donc essentiel, dans la conception d'un système d'indicateurs, d'analyser les réactions possibles des lecteurs et utilisateurs de ces indicateurs de façon à minimiser les risques d'effets pervers.

De plus en plus, dans les pays de l'OCDE, les relations entre les universités et les gouvernements bailleurs de fonds sont formalisées par des contrats de plans ou « contrats de performance ». Dans ce cadre, les établissements ont généralement un pouvoir d'initiative dans la formulation d'objectifs institutionnels qui font ensuite l'objet de négociations avec les autorités de tutelle. Les ententes contractuelles peuvent concerner une partie déterminée ou la totalité des ressources mises à la disposition des établissements. Dans tous les cas, ces ententes précisent les objectifs que l'établissement devra atteindre en termes d'offres de programmes, de population étudiante, de nombre de diplômés, de taux de réussite, de volume de recherche etc. Il est fréquent que le contrat prévoit les indicateurs qui devront être utilisés pour suivre la réalisation des objectifs convenus.

Les approches contractuelles constituent un cadre intéressant pour le développement des relations entre les universités et les autorités de tutelle. Pour être pleinement effectives, elles doivent laisser aux établissements le pouvoir d'initiative dans la formulation des objectifs stratégiques de façon à permettre un bon arrimage entre ces objectifs et les forces, les faiblesses et le contexte régional et national propre à chaque établissement. C'est dans un tel cadre contractuel que les indicateurs de performance trouvent leur application la plus constructive.

5.3 Pour les relations avec le grand public

Le public en général, et tout particulièrement les étudiants qui veulent s'inscrire dans un programme universitaire, sont demandeurs d'informations concernant l'offre de programmes, les ressources mises à la disposition des étudiants et, plus généralement, les performances des universités en matière d'enseignement et de recherche. Cette demande s'exprime très clairement dans le succès que rencontrent les revues comme *US News & World Report* qui publie depuis de nombreuses années un palmarès des universités américaines ; ce modèle a fait des émules dans plusieurs pays de l'OCDE au cours des dix dernières années.

S'il est clair que l'approche des palmarès chère aux journaux et revues à grande diffusion doit être considérée comme très discutable, dans la mesure où les classements publiés ne reflètent rien d'autre que les choix arbitraires de ceux qui les produisent, il doit être tout aussi clair que les universités ont la responsabilité de mettre à la disposition du public une information objective de qualité, et en particulier une information organisée de manière à aider les futurs étudiants à faire un choix éclairé d'université et de programme.

Chaque université devrait maintenir un site web d'information à l'intention du public et surtout des étudiants. Ce site devrait fournir, au-delà des informations détaillées sur l'offre de programmes et de cours, des indicateurs statistiques décrivant la performance de l'université en matière d'enseignement et de recherche.

Au niveau national, le modèle mis en œuvre par le *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) présente un grand intérêt, tant par sa méthodologie que par les exploitations qu'il permet à chaque utilisateur. Les instances nationales appropriées, ou même peut-être les instances européennes pourraient, avec avantage, examiner la possibilité de mettre en œuvre un tel modèle. Alternativement, une enquête sur le modèle du *National Survey of Student Engagement* pourrait s'avérer du plus grand intérêt pour l'ensemble des universités européennes, dans la perspective d'une croissance de la mobilité étudiante conformément aux visées des accords de Bologne.

5.4 Pour des analyses comparées aux niveaux européen et international.

Les acteurs de l'enseignement supérieur, gouvernements, associations nationales d'universités et gestionnaires d'établissement en particulier, sont tous, à des titres divers, intéressés à disposer de données permettant des analyses comparatives internationales de l'importance des ressources mises à la disposition des universités et de l'efficacité de ces universités dans l'accomplissement de leur mission.

L'OCDE publie annuellement un recueil d'indicateurs d'activités en enseignement et en enseignement supérieur des pays membres. Ces indicateurs sont présentés à un haut niveau d'agrégation et sont affectés de ce fait de fortes limitations quant à leur utilisation possible ; de fait, seuls les taux de participation aux études et certaines données financières telles que la part du PIB investie en éducation permettent des comparaisons vraiment concluantes.

La principale difficulté des comparaisons internationales réside dans la grande diversité des structures juridiques et administratives de même que des systèmes de financement de l'enseignement supérieur. Plusieurs tentatives de comparaisons de systèmes nationaux ont été faites, mais elles se sont avérées difficiles et peu concluantes. Il semble effectivement plus constructif d'aborder des comparaisons au niveau international par une approche de « Benchmarking » entre établissements semblables, ou mieux, par des comparaisons détaillées entre unités (départements ou facultés) d'une même discipline ; on peut alors procéder à une analyse détaillée de l'organisation des ressources et des produits de chaque unité pour assurer la comparabilité des résultats. Le choix d'éventuels indicateurs statistiques de comparaison devrait donc se faire seulement après une analyse détaillée de la situation des établissements concernés et de manière à assurer la plus grande représentativité possible à ces indicateurs.

PARTIE 2

- PROCÉDURES D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ

1. LES PROCÉDURES EN PLACE OU ENVISAGÉES DANS LES PAYS DE L'ELU

Les procédures d'évaluation en place dans les pays de l'ELU sont marquées par une grande diversité et sont actuellement en pleine mouvance. Une étude d'ENQA publiée en 2003 établit un état de situation assez complet. Dans ce contexte, nous nous limiterons donc à brosser un tableau sommaire de situation et de son évolution récente, pays par pays.

1.1 La situation en Belgique francophone

Le Conseil des recteurs francophones (CRef) a mis sur pied un programme d'évaluation de la qualité des enseignements. Ce programme vise à faire évaluer, sur un cycle de six à sept ans, les programmes de toutes les universités, discipline par discipline, dans un processus comportant un auto-évaluation et une évaluation externe par des Commissions d'experts. Pour chaque discipline, la Commission d'experts visite toutes les universités offrant des programmes et examine en priorité les programmes d'enseignement, mais aussi les activités de recherche de même que les pratiques de gestion administrative de l'université qui ont un impact sur l'enseignement. L'ensemble de l'opération est coordonnée par un Secrétariat scientifique mis en place par la Conférence des recteurs. Les rapports d'évaluation sont transmis, via le Secrétariat scientifique, aux recteurs des établissements concernés sur une base strictement confidentielle.

Le Gouvernement de la communauté française de Belgique élabore actuellement un projet de création d'une *Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement*. Ce projet fait l'objet de consultation auprès des recteurs des universités et du Conseil inter universitaire (CIUF). Le lien entre l'agence proposée et le gouvernement fait l'objet de discussions compte tenu des pratiques en place dans plusieurs pays européens qui ont accordé à des instances semblables un large degré d'autonomie et dans la perspective du maintien de l'autonomie reconnue aux universités.

1.2 La situation en France.

Le Gouvernement français a mis en place le *Comité national d'évaluation (CNE)* en 1984. Le CNE a pour mission d'évaluer les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel relevant du ministre chargé de l'Enseignement supérieur. Le Co-

mité national d'évaluation, dont les membres sont nommés par le gouvernement, jouit d'une large mesure d'autonomie, fixant lui-même le programme de ses activités et déterminant la méthodologie de ses évaluations. Après une phase initiale où le CNE procédait à des évaluations à l'invitation des établissements, les interventions du CNE se sont maintenant généralisées si bien que toutes les universités et une soixantaine d'écoles spécialisées ont été évaluées. Le CNE procède également à des évaluations de site prenant en compte l'ensemble des établissements d'un territoire donné, de même qu'à des évaluations transversales de secteurs disciplinaires.

Les procédures d'évaluations mises en œuvre par le CNE ont fait l'objet de consultations avec la Conférence des Présidents d'Université. Dans tous les cas, les évaluations comportent une auto-évaluation et une évaluation externe par un comité de pairs. Les rapports des comités de pairs sont confidentiels à l'établissement, mais le rapport final d'évaluation produit par le CNE est public de même que la réponse du chef d'établissement au rapport du CNE.

Dans le domaine de la recherche, Le *Comité national d'évaluation de la recherche* est chargé d'apprécier la mise en œuvre et les résultats de la politique nationale de recherche et de développement technologique définie par le gouvernement. Composé de 10 membres nommés en conseil des ministres, et s'appuyant sur un réseau d'experts, il évalue les organismes de recherche, les programmes et les incitations de toute nature. Ces organismes peuvent être publics ou privés. Le CNER est saisi d'une demande d'expertise par un ministre (principalement celui qui est en charge de la recherche) ou par un responsable d'établissement public ou d'entreprise, mais il peut également s'auto-saisir de certains sujets qui relèvent de sa compétence. Au cours des dernières années il a produit des rapports sur les dispositifs de transfert de technologie, sur la recherche animale liée à la santé de l'homme, sur les dispositifs français d'évaluation de la recherche et sur un organisme de recherche dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (l'INRIA). Depuis deux ans il réalise des évaluations de manière complémentaire et en partenariat avec le CNE ; c'est ainsi qu'il a rédigé deux rapports sur l'organisation de la recherche dans les sites de Grenoble et de Montpellier.

L'Observatoire des sciences et des techniques publie des indicateurs statistiques de même que des analyses de l'activité de recherche. Ces analyses permettent une évaluation du niveau d'activité et de la productivité du système de recherche universitaire sur une base régionale et par grands secteurs disciplinaires plutôt que par établissement. Les unités de recherche rattachées au CNRS font par ailleurs l'objet d'évaluations dans le cadre de la répartition des budgets de cet organisme.

Ceci dit, il n'y a pas, comme telle, de pratique établie de l'évaluation des enseignements ou des unités d'enseignement et de recherche dans les établissements universitaires eux-mêmes.

1.3 La situation en Italie.

En Italie, l'évaluation de la qualité est gérée par divers organismes, agissant parfois de manière complémentaire: la CRUI²¹, le CNVSU²², le CIVR²³ et la CEPR²⁴.

La CRUI s'est appropriée la question de l'évaluation à partir de 1991 avec la création d'une commission chargée spécifiquement de ce dossier ; la Commission a conçu et expérimenté un modèle qu'elle a proposé aux universités italiennes et elle fait la promotion de l'importance de l'évaluation comme moyen d'amélioration du système universitaire italien. La CRUI a développé ses activités dans le domaine de l'évaluation autour de trois thèmes: la formation, la recherche et la gestion administrative.

En ce qui concerne le thème de l'évaluation des enseignements, La CRUI a développé un mécanisme novateur d'évaluation dans le cadre de son Projet Campus qui, entre 1995 et 2000, a impliqué 94 programmes de Diplôme Universitaire et 5000 étudiants. En 2001, le Projet CampusOne a été lancé, dont un des objectifs est l'élaboration d'un système d'évaluation et d'auto évaluation des programmes de formation à partir des expériences nationales et internationales dans ce domaine.

En 1998, la CRUI a lancé l'ASIGEA²⁵, chargée d'étudier les systèmes de gestion administrative des études et d'établir de façon synthétique les facteurs d'efficacité et d'efficience d'une gestion centralisée.

De 1998 à 2002, la CRUI a appuyé une étude visant à déterminer la position des universités italiennes dans le monde de la recherche scientifique par le biais d'une analyse systématique des données sur les publications scientifiques internationales. Cette étude se base sur un Italian Citation Report préparé par l'Institute for Scientific Information (ISI) et qui a pris en compte les citations d'articles publiés entre 1981 et 1999 et dont les auteurs étaient rattachés à des universités italiennes ; Le rapport du groupe de travail chargé de cette étude a été publié en 2002²⁶. Par ailleurs, depuis 1999 une *Metodo di valutazione della ricerca svolta presso strutture scientifiche nell'ambito del Macro-settore scientifico-disciplinare prevalente* a été introduite par l'état, qui fait référence à 22 indicateurs d'efficacité, d'efficience et de qualité de la recherche et qui sert de base au calcul et à l'allocation des ressources de soutien à la recherche.

Le CNVSU, antérieurement appelé le *Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario*, a été créé par l'état en 1999. Rattaché au *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR), il a entre autre pour mission de proposer les règles et critères d'évaluation des activités universitaires et de collaborer à l'expérimentation, l'application et la diffusion des bonnes pratiques et méthodes d'évaluation.

Un Groupe de travail sur l'accréditation des programmes d'études, mis sur pied en 2000, avait pour mandat d'étudier l'opportunité de procéder à l'accréditation des programmes d'études et les méthodes à mettre en œuvre à cette fin. Le rapport final qu'il a produit en juillet 2001 contient une série de recommandations et propose la mise en œuvre d'une telle approche²⁷.

21 Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

22 Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario

23 Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca

24 Comitato di Esperti per la Politica della Ricerca

25 Analisi dei Sistemi di Gestione degli Atenei

26 La ricerca scientifica nelle università italiane : una prima analisi delle citazioni della banca dati ISI, Elena Breno, Giovanni A. Fava, Vincenzo Guardabasso, Mario Stefanelli. CRUI, Roma, 2002

Sur le thème de l'évaluation de la gestion administrative, la Commission a développé deux projets : *Good Practices* en 2000, puis *Good Practices II* en 2002. Le premier projet avait pour but de mettre au point et d'expérimenter un système d'analyse et de mesure des prestations administratives des universités italiennes à partir d'une logique d'analyse fonctionnelle ; le second projet visait à introduire des mesures d'efficacité de l'activité administrative, dans une « approche client » visant aussi bien les clients internes (les décanats et le rectorat) que les clients externes (particulièrement les étudiants).

Le CIVR a été fondé en 1998 avec pour mission le soutien à la recherche et à une meilleure utilisation des produits de la recherche scientifique et technologique de même que le développement de critères d'évaluation des résultats de la recherche, ainsi que l'expérimentation, l'application et la diffusion des méthodes et bonnes pratiques d'évaluation des établissements de recherche, des programmes de recherche, des projets de développement technologique, en cherchant à mettre en valeur les actions de coopération au niveau national et international entre les divers établissements de recherche.

Le CEPR, créé lui aussi en 1998, a un rôle de conseil auprès du MIUR et réalise des études sur l'état de la recherche nationale et sa place dans le contexte international et conseille le gouvernement dans le développement du *Programma Nazionale per la Ricerca (PNR)*.

1.4 La situation au Luxembourg

Le Grand Duché de Luxembourg est en train de procéder à la création de l'Université de Luxembourg. Le texte de loi portant création de l'Université fait mention, dans son chapitre V aux articles 41 et 42, des mécanismes prévus pour l'évaluation interne et externe de l'Université. Cette évaluation portera sur l'ensemble des activités d'enseignement, de recherche et d'administration ; elle s'effectuera avec une périodicité de 4 ans pour les unités et programmes et de deux ans pour les chercheurs et elle donnera lieu à des rapports publics. L'élaboration des procédures détaillées d'évaluation sera de la responsabilité du recteur.

1.5 La situation au Portugal

En 1993, la Conférence des recteurs portugais (comprenant les recteurs des universités publiques et l'université catholique portugaise) décida de lancer une évaluation nationale des programmes d'études fournis par leurs membres. Cette décision fut bien accueillie par le gouvernement et devint plus tard la base de la loi sur l'évaluation des institutions d'enseignement supérieur²⁸.

Cette loi est applicable depuis 2001 à tous les secteurs du système d'enseignement supérieur²⁹. Elle prévoit que chaque secteur (universités publiques et privées, écoles attachées aux universités, université catholique, facultés, écoles polytechniques publiques et privées ainsi que les écoles s'y rattachant) soit responsable du processus d'évaluation à travers des agences d'évaluation créées dans ce but ou déjà existantes. Aujourd'hui, ces organisations ou institutions représentatives sont la Fondation des universités portugaises (pour les institutions universitaires publiques et l'université catholique), l'Association pour le développement des instituts polytechniques (pour les institutions polytechniques publiques) et l'Association des institutions privées d'enseignement supérieur (pour l'ensemble du secteur privé). Les termes du mandat de chaque organisation sont négociés avec le gouvernement et parmi d'autres, prend en compte les responsabilités financières de chaque partenaire, la procédure d'évaluation et la nomination d'experts extérieurs. Le gouvernement couvre actuellement 90% du coût de l'évaluation alors que les organisations représentatives proposent les experts extérieurs au gouvernement, après accord du Conseil nationale pour l'évaluation des institutions d'enseignement supérieur (voir ci-dessous). Le gouvernement peut refuser n'importe quel nom proposé mais n'est pas autorisé à suggérer ces propres candidats.

L'évaluation des programmes d'études commença dans toutes les écoles publiques en 1994 et a été étendue à tout le système de l'enseignement supérieur suite à la législation adoptée en 1998³⁰. Un nouveau Conseil (le Conseil national pour l'évaluation des institutions d'enseignement supérieur –

27 Voir le site internet www.cnvsu.it

28 Loi 37/94 publiée le 11 novembre 1994

29 Les académies militaires ont été incluses récemment dans ce processus

30 Décret 205/98 publiée le 11 juillet 1998

CNAVES) fut alors créé dans le but d'établir des lignes directrices pour une procédure d'évaluation et d'assumer la responsabilité de l'évaluation générale du système. Le CNAVES inclut des représentants du Ministère, des universités publiques et privées, des instituts polytechniques, des différentes agences d'évaluation et des étudiants. Les universités publiques et privées (ainsi que les écoles non rattachées à des universités) possèdent leurs propres lignes directrices communes, de même pour les instituts polytechniques publics et privés.

Les programmes d'études sont évalués tous les cinq ans par une procédure essentiellement d'auto évaluation (comprenant l'opinion des étudiants), qui comprend plusieurs facteurs susceptibles d'influencer la qualité des programmes et leur bonne exécution. Une évaluation extérieure est également effectuée par des pairs (experts académiques portugais ou étrangers ainsi que des personnes provenant d'autres secteurs). Suite à ces visites extérieures, un rapport est dressé pour chacun des programmes évalués et envoyé à l'institution concernée. La législation prévoit que les institutions ont ensuite un mois pour effectuer leurs commentaires. Si les experts extérieurs acceptent ces commentaires, le rapport est amendé et adopté en l'état.

Les rapports finaux et les commentaires formulés aux institutions sont rendus publics par le Ministère grâce à sa librairie publique et aux agences d'évaluation, principalement par le biais d'internet. Les institutions évaluées sont aussi encouragées à publier les rapports sur leur site et dans leurs bibliothèques.

Toutes les institutions d'enseignement supérieur doivent être évaluées et si elles ne souhaitent pas prendre part au processus décrit ci-dessus, une procédure définie par le Ministère est alors appliquée. D'après la législation en vigueur, elles encourrent également d'autres conséquences. Il peut ainsi leur devenir impossible d'obtenir un financement public ou d'avoir la permission d'inscrire de nouveaux étudiants et leurs programmes peuvent ne plus être accrédités.

Au début de ce processus, il n'existait pas de lien direct entre les résultats de l'évaluation et le finan-

cement des institutions, la reconnaissance de leurs programmes ou d'autres aspects importants. C'est seulement à la suite de plusieurs mauvaises évaluations consécutives que les résultats pouvaient avoir des répercussions pour les institutions, ceci afin de surmonter la résistance attendue de la communauté académique face à ce nouvel «exercice» difficile. Toutefois, suite à des évaluations médiocres, il a été demandé au gouvernement de réagir. Malgré la résistance de certains secteurs, ces appels ne sont restés lettre morte et le gouvernement a présenté une nouvelle loi³¹ devant le Parlement qui prévoit des conséquences sérieuses pour les institutions dont les résultats de l'évaluation ne seraient pas satisfaisants. Ainsi différentes sanctions sont prévues: de la réduction de la dotation publique à l'arrêt d'un programme, voire la fermeture de l'institution concernée. De plus, toute évaluation s'achève par l'attribution d'une note pour chaque programme, dont l'accréditation est directement liée à la procédure d'évaluation.

Le terme d'«accréditation académique» a été introduit dans la législation portugaise pour la première fois. Auparavant, aucun programme ou institution n'était «accrédité». Ils étaient soit reconnus, soit autorisés. Cependant, ce nouveau concept n'a pas encore été complètement précisé par le législateur. Dans l'attente de règlements plus spécifiques liés à cette loi, des discussions sont en cours sur le concept d'accréditation et la manière dont il doit être appliqué.

Outre l'évaluation académique, des procédures d'accréditation sont aussi effectuées par des associations professionnelles. Un débat est actuellement en cours afin d'établir une série de procédures communes, destinée à réduire la charge des évaluations successives pesant sur la communauté académique et ses institutions.

Dans le domaine de la recherche, le Secrétaire d'Etat pour les sciences et la technologie décida en 1993 de conduire pour la première fois une évaluation menée par des pairs étrangers, de tous les centres financés par le programme européen *Ciência*. Cette décision a été incorporée dans la loi en 1996 et un nouveau système de financement ainsi que de nouvelles méthodes d'évaluation de

31 Loi 1/2003 publiée le 6 janvier 2003

la recherche ont été introduits³². Les évaluations sont désormais la responsabilité d'experts étrangers et sont menées dans tous les centres (organisations de recherche dans les institutions) financés par la Fondation des sciences et de la technologies, qui l'agence gouvernementale pour le financement de la recherche.

Des experts internationaux évaluent les activités de ces centres tous les trois ans et les résultats sont publiés. Le renouvellement du financement des projets, ainsi qu'une augmentation ou une diminution de ce financement, dépendent des résultats de l'évaluation.

1.6 La situation en Suisse

Toutes les universités suisses ont des politiques d'évaluation de l'enseignement. La plupart des établissements ont également, à l'exemple de l'Université de Fribourg, des pratiques d'évaluation des unités ou programmes faisant intervenir une auto-évaluation et une évaluation par des experts externes. Par ailleurs, le Centre d'Etude de la Science et de la Technologie (CEST) procède à des études de performance du système de recherche suisse ; ces études font largement appel à des analyses de bibliométrie et ont même conduit le CEST à utiliser un concept de « Champion's League », ce qui devrait être considéré avec la plus grande prudence compte tenu des problèmes méthodologiques sérieux associés avec les « Citation Index » et les données de l'ISI .

A la suite de la promulgation de la Loi sur l'aide aux universités (LAU) du 8 octobre 1999 et de la Convention entre la Confédération et les cantons universitaires sur la coopération dans le domaine des hautes écoles universitaires du 14 décembre 2000, la Confédération et les cantons, réunis dans le cadre de la Conférence universitaire suisse (CUS), ont mis sur pied un Organe d'accréditation et d'assurance qualité (OAQ), organe indépendant composé d'un conseil scientifique de cinq membres, dont deux experts étrangers, et d'un secrétariat chargé de la mise en œuvre des procédures.

L'OAQ a une double mission : accréditer, à leur demande, les établissements ou certains de leurs programmes ; et émettre des recommandations

sur les méthodes d'assurance qualité que les universités devraient mettre en œuvre. Les directives de la CUS « pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles universitaires »³³ étant en vigueur depuis le 1er janvier 2003, l'OAQ prépare ses premières activités, surtout dans le domaine d'institutions universitaires ne faisant pas partie d'une université cantonale ou fédérale.

En ce qui concerne l'évaluation des programmes ou des unités, les universités suisses ont eu jusqu'ici des pratiques institutionnelles plus ou moins élaborées. Dans le nouveau cadre qui se met en place, les établissements garderont la responsabilité de ces évaluations, mais l'action de l'OAQ vise à améliorer et à uniformiser les pratiques institutionnelles au moyen de directives qui sont encore à élaborer. Ceci dit, la mise sur pied, par la Conférence universitaire, du mécanisme d'accréditation des programmes sous la responsabilité de l'OAQ risque fort de déboucher sur un mécanisme parallèle d'évaluation périodique ; il est en effet prévu que les accréditations accordées aient une durée limitée, impliquant donc une ré-accréditation avec ré-évaluation correspondante à tous les sept ans. Par ailleurs, le pouvoir d'initiative quant à la demande d'accréditation est accordé non seulement aux universités, mais également aux autorités gouvernementales : le risque est très grand de voir ainsi les établissements perdre de facto leur responsabilité dans l'évaluation au profit de l'OAQ.

1.7 Conclusion

Ce bref tableau de la situation, qui peut être complété par l'étude d'ENQA, illustre une assez large diversité de pratiques d'évaluation dans les universités des pays latins de l'Europe. Un modèle faisant appel à un organisme national d'évaluation semble cependant être le plus souvent utilisé, reflétant une organisation traditionnellement centralisée du système d'enseignement supérieur dans les pays concernés. Dans la perspective d'une décentralisation grandissante et d'un accroissement correspondant de l'autonomie et, partant, de la responsabilité des établissements, il serait justifié d'examiner ces pratiques en place et de les ajuster pour amener les universités à assumer une plus large responsabilité dans l'évaluation de leurs activités d'enseignement et de recherche.

32 www.fct.mces.pt

33 www.cus.ch

2. LE MODÈLE QUÉBÉCOIS

Les universités québécoises ont une longue pratique de l'évaluation de la qualité des enseignements, de la qualité des programmes universitaires, de même que de la performance des départements, facultés et instituts. L'évaluation de la recherche, quant à elle, se fait aussi dans le cadre de l'octroi des subventions aux chercheurs individuels aux groupes, centres et instituts de recherche par les organismes subventionnaires canadiens et québécois. Les mécanismes québécois ont fait la preuve de leur efficacité depuis plus de dix ans et pourraient servir de source d'inspiration aux universités européennes dans la mise en place de leurs propres systèmes d'évaluation de la qualité.

2.1 Evaluation des enseignements.

La plupart des universités québécoises procèdent de façon systématique à l'évaluation des enseignements par les étudiants. Les pratiques varient légèrement d'une université à l'autre, principalement en ce qui concerne l'ampleur de l'évaluation et la méthode de diffusion des résultats.

A titre d'exemple, les pratiques d'évaluation des enseignements en cours à l'Université Laval concernent, à chaque semestre, au moins 30% des cours donnés. Tout nouveau cours ou tout cours donné par un nouveau professeur est évalué. L'évaluation se fait en deux temps : au début du semestre, après le 3^{ème} ou le 4^{ème} cours, une évaluation formative est faite par le professeur en classe pour l'aider à identifier d'éventuels problèmes ; en fin de semestre, une évaluation sommative est administrée par le directeur du département au moyen d'un questionnaire standard auquel tous les étudiants inscrits dans le cours sont invités à répondre.

Le questionnaire d'évaluation comprend des questions relatives au contenu du cours, à l'intégration du cours dans le cheminement du programme et à l'action pédagogique du professeur ; ce questionnaire a fait l'objet d'une approbation par l'assemblée départementale des professeurs. Un questionnaire standard a été établi au niveau de l'université, mais les départements sont libres d'ajouter des questions. Par ailleurs, les étudiants sont invités à formuler des commentaires. Dans une nouvelle approche qui est en train de se mettre en place, le questionnaire sera disponible sur Internet pour faciliter l'accès aux étudiants.

Les résultats des évaluations sont analysés au niveau du département. Chaque professeur reçoit, sur une base confidentielle, les résultats d'évaluation de ses cours, de même que la comparaison de ces résultats avec la moyenne des résultats obtenus par les autres professeurs du département. Normalement, le directeur du département en profite pour rencontrer individuellement chaque professeur pour discuter de ces résultats et plus généralement de l'action du professeur. Par ailleurs, une rencontre semestrielle est prévue entre les directeurs de départements et les comités de gestion des programmes dans lesquels leurs professeurs donnent des cours pour discuter des résultats d'évaluation et des mesures prises, le cas échéant, pour corriger des problèmes constatés. A ce sujet, en cas d'évaluation problématique d'un cours ou d'un professeur, le directeur conseille le professeur concerné et peut, au besoin, lui imposer de suivre des sessions de formation pédagogique offertes par un service central de l'université.

Ce système, en place depuis plusieurs années, donne de bons résultats en matière de qualité d'enseignement. Les associations étudiantes ont souvent exigé la publication des résultats de toutes les évaluations. La direction de l'Université a résisté à ces demandes parce qu'elle était convaincue que la publicité aurait des effets démotivants sur les professeurs mal évalués ; elle a plutôt mis en place la pratique des rencontres entre directeurs de départements et comités de gestion des programmes sur lesquels siègent des représentants étudiants, ce qui semble avoir réglé le problème. Certaines universités québécoises comme McGill ont cependant une pratique de publication des résultats qu'on peut trouver dans les bibliothèques de l'université.

Les résultats des évaluations sont déposés au dossier des professeurs et ils servent de base à l'évaluation pour les fins de promotion. Certaines universités ont une pratique de rémunération au mérite de leurs professeurs ; dans ce cas, les résultats des évaluations sont pris en compte dans la détermination de l'augmentation de salaire annuelle.

2.2 Evaluation des programmes lors de leur création

Au Québec, les universités ont la pleine responsabilité de leurs programmes. Cependant, pour obtenir un financement gouvernemental, les programmes de Baccalauréat, Maîtrise et Doctorat, doivent faire l'objet d'une évaluation de qualité. Le système d'évaluation mis en place fait intervenir l'université, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (la CREPUQ) et le Ministère de l'éducation.

Le cheminement typique d'un dossier de création de programme est le suivant :

- Elaboration du programme par un comité constitué par la faculté initiatrice ;
- Evaluation du projet par la Commission des études de l'université ;
- Approbation du projet par le Conseil Universitaire ;
- Soumission du projet au Comité d'évaluation des programmes (CEP) de la CREPUQ ; ce comité est constitué de professeurs de différents domaines disciplinaires et de différentes universités ; ce comité forme un comité d'experts pour chaque projet de programme qui lui est soumis ; l'évaluation porte sur la qualité du projet et sur la capacité de l'université à offrir le programme ; on trouvera sur le site web de la CREPUQ³³ une description du mécanisme d'évaluation par la CREPUQ ;
- Rapport du CEP à l'université avec recommandations ; celles-ci peuvent aller de l'approbation en l'état, à une approbation avec suggestions d'améliorations, à une demande de modifications du projet ou finalement à un rejet ; l'université est ensuite maîtresse des suites à donner à ces recommandations ;
- Soumission au Ministère de l'éducation du projet ayant fait l'objet d'une recommandation favorable de la CREPUQ ; Le Ministère a formé un comité d'évaluation des programmes composé

de professeurs très seniors, nommés sur proposition de la CREPUQ, et de fonctionnaires, dont la mission est de déterminer la pertinence de l'offre d'un nouveau programme, compte tenu de l'offre déjà en place au Québec ;

- Décision du Ministère ; dans le cas d'une décision positive, qui donne accès au financement récurrent des étudiants qui s'inscriront dans le programme, le Ministère peut également accorder un financement de démarrage et un budget d'investissement en fonction des demandes présentées à cette fin par l'université au moment du dépôt du projet.

Le processus, en place depuis de nombreuses années, a fait la preuve de sa qualité. Son seul défaut est le temps nécessaire pour passer à travers les différentes étapes ; typiquement, pour un projet bien monté et justifié, le temps de parcours est de l'ordre de deux ans (Il faut cependant souligner les efforts récents de la CREPUQ pour réduire la durée de l'examen des dossiers par son Comité d'évaluation des projets de programmes). Aussi, on a pu observer des tactiques de contournement par plusieurs universités dans les cas où un besoin urgent de formation doit être satisfait. La tactique la plus courante est de procéder dans un premier temps par l'utilisation d'un programme existant dans un domaine connexe dans lequel on crée un cheminement nouveau, ce qui reste sous l'autorité de l'université. Une fois ce cheminement en place, on lance le projet de nouveau programme, le dossier pouvant être renforcé dans la démonstration du besoin par le nombre d'étudiants inscrits dans le cheminement, et on espère que le nouveau programme sera approuvé au moment de la sortie des premiers diplômés pour qu'on puisse leur octroyer le bon diplôme !

On notera que la procédure décrite ci-dessus tient lieu de procédure d'accréditation des programmes universitaires. On doit cependant souligner que, dans quelques domaines de formation professionnelle comme les sciences de l'ingénieur, la médecine, la médecine dentaire, les programmes universitaires sont soumis à une procédure d'accréditation par les ordres professionnels qui régissent la prati-

que dans ces secteurs. Ces procédures sont sous la responsabilité d'organismes relevant des ordres ou associations professionnelles canadiennes ou, dans le cas de la médecine, américaine.

2.3 Évaluation périodique des programmes

Depuis le début des années 80, les universités québécoises ont progressivement instauré des pratiques d'évaluation périodique de leurs programmes ou, dans certains cas, de leurs unités académiques et administratives – départements, facultés, instituts, centres de recherche et services administratifs. Dans un premier temps, ces pratiques étaient propres à chaque université ; on pouvait observer des variations substantielles dans le détail et la rigueur de ces évaluations, de même que dans le suivi donné aux recommandations.

Au début des années 90, suite à l'expression de préoccupations de la part du Gouvernement, les universités se sont données un cadre d'uniformisation de ces pratiques sous la régie de la CREPUQ. Une *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants* a été adoptée en mars 1991. La plus récente version de cette politique est présentée sur le site web de la CREPUQ³⁴.

Conformément à cette Politique, une Commission de Vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) a été mise en place. Composée de cinq membres, anciens gestionnaires universitaires de grande réputation, la Commission a pour mission de procéder périodiquement à une vérification (audit) des politiques et pratiques d'évaluation périodique des programmes de chaque université. La Commission procède par visite, examen des documents décrivant les politiques et, surtout, pour quelques programmes choisis au hasard, examen des dossiers d'évaluation faite conformément aux politiques de l'établissement ainsi que des suivis donnés aux recommandations formulées à la suite de ces évaluations. Les rapports de la Commission sont publics.

La mise en place de la Politique et de la Commission a eu pour effet immédiat la généralisation des pratiques d'évaluation périodique des programmes dans toutes les universités. La publication des premiers rapports de la Commission a ensuite conduit à une convergence des politiques. Dans un second temps, la Commission a produit, avec l'appui de toutes les universités, un guide de bonnes pratiques d'évaluation ; on retrouve les éléments de ce guide en annexe à la Politique.

Le principe de base est celui de la responsabilisation des établissements et des unités. Dans cette perspective, les étapes de l'évaluation comportent :

- Une auto-évaluation par l'unité ou le programme concerné ; cette auto-évaluation fait intervenir non seulement les gestionnaires mais aussi les membres du corps professoral et des représentants étudiants ;
- Un comité d'évaluation, généralement composé de membres du corps professoral d'une autre unité de l'université, des étudiants non impliqués dans le programme et au moins deux experts spécialiste du domaine d'étude, mais externes à l'université ;
- Un rapport d'évaluation qui comprend une réaction officielle du responsable de l'unité ou du programme quant aux suites qu'il ou elle compte donner aux recommandations ;
- Un mécanisme de réception et de suivi des rapports d'évaluation par les instances dirigeantes de l'université ;
- Les rapports doivent être publics.

Cette politique a eu un effet très positif sur les pratiques d'évaluation des universités québécoises institutionnelles et au développement, dans tous les établissements, d'une véritable « culture de l'évaluation ». La Commission a terminé un premier cycle de vérification en 1999 au terme duquel elle a produit un rapport complet d'activité qu'on peut trouver sur le site web de la CREPUQ³⁵.

34 www.crepuq.qc.ca

35 www.crepuq.qc.ca

Un colloque regroupant des représentants de toutes les universités et du Ministère de l'éducation a été organisé en novembre 1999 et a permis de tirer les enseignements de ce premier cycle de vérification ; certains ajustements ont alors été apportés à la Politique.

Cette approche est particulièrement intéressante dans la mesure où elle respecte intégralement l'autonomie des établissements en même temps qu'elle les responsabilise. Elle permet à toutes les universités de fournir au Gouvernement et au grand public toutes les garanties nécessaires quant à la rigueur de gestion de la qualité de leurs programmes. Elle évite par ailleurs les coûts administratifs importants qui sont normalement associés au fonctionnement d'organismes nationaux d'évaluation des programmes.

2.4 Commission des Universités sur les programmes

Dans la foulée des Etats Généraux de l'Education, tenus en 1995-96, les universités ont mis sur pied, avec l'appui du Ministère de l'Education, une *Commission des Universités sur les programmes (CUP)*, dont le mandat était de procéder à une revue complète de l'offre de programmes de formation par l'ensemble des universités québécoises. La Commission, formée de représentants de toutes les universités et de hauts fonctionnaires du ministère, a constitué une vingtaine de sous-comités par secteurs disciplinaires. Chaque sous-comité avait le mandat d'examiner l'offre de programme dans sa discipline en prenant en compte la nature et le contenu des programmes, l'évolution des clientèles étudiantes, la durée des études, les taux de diplomation, les ressources professorales, la performance en recherche et les ressources financières et matérielles en appui à chaque programme.

Les rapports sectoriels produits par la CUP ont permis, d'une part de brosser un tableau qualitatif complet de l'offre de programmes universitaires au Québec, d'autre part de faire, dans un certain nombre de cas, des recommandations quant à la rationalisation de cette offre : recommandations de fermeture de quelques programmes insuffi-

samment fréquentés ou ne possédant pas les ressources suffisantes pour en assurer la qualité ; recommandations de collaborations entre universités pour offrir des programmes conjoints ou pour accroître la spécialisation et donc la complémentarité des programmes. On trouvera l'ensemble des rapports résultant des travaux de la CUP sur le site web de la CREPUQ³⁶.

Les travaux de la CUP ont surtout permis d'accroître sensiblement le niveau de collaboration entre les universités au niveau des départements et des disciplines. Ce faisant, il en a résulté une optimisation de l'utilisation des fonds publics mis à la disposition des universités.

Enfin, il faut noter que les universités ont décidé de poursuivre les actions entreprises par la CUP lorsque celle-ci a achevé ses travaux. Ainsi, dans le cadre de la CREPUQ, un groupe de travail a été chargé de tenir à jour les bases de données descriptives des différents secteurs disciplinaires et, surtout, de faire les suivis appropriés de la mise en œuvre des recommandations de la CUP.

2.5 Evaluation de la recherche

La recherche universitaire québécoise est financée à partir de trois sources principales : les Conseils subventionnaires canadiens, qui fournissent la plus grande partie des fonds, les Conseils subventionnaires québécois et les entreprises dans le cadre de contrats de recherche.

Les subventions des Conseils canadiens et québécois sont octroyées aux chercheurs individuels, à des groupes de chercheurs ou aux centres de recherche, sur la base de projets qu'ils soumettent et qui sont évalués par des jurys de pairs. La qualité du projet de même que la qualité du ou des chercheurs sont les principaux paramètres pris en compte. La qualité des chercheurs est évaluée principalement à partir de leur liste de publication en considérant le volume de publication, la qualité des revues dans lesquels ils publient et, dans certains cas, en examinant les 3 ou 5 meilleures publications choisies par le chercheur ; les « Citations index » ne sont jamais pris en considération car ils

36 www.crepuq.qc.ca

sont considérés comme peu représentatifs de la qualité des chercheurs. La compétition est très vive puisque les taux de succès varient selon les programmes entre 15 et 60 %. Les évaluations qui sont faites dans le cadre des demandes de subventions tiennent lieu d'évaluation principale de l'activité de recherche.

Au niveau des unités, l'évaluation de l'activité de recherche se borne normalement à l'examen du nombre de professeurs subventionnés, du nombre et de la hauteur des subventions qu'ils obtiennent, du nombre de publications qu'ils produisent et de leur activité d'encadrement d'étudiants au doctorat (nombre, durée moyenne des études, taux de diplomation). Des évaluations de ce type font partie intégrante des procédures d'évaluation périodique des programmes et des unités dont il a été question à la section précédente. Certaines universités se sont données des politiques internes d'évaluation des groupes et centres de recherche. Ces politiques, mise en œuvre sous la responsabilité d'instances spécialisée (Commission de la recherche), font normalement intervenir un examen par un comité de pairs, y compris dans certains cas des experts externes à l'université.

3. AUTRES APPROCHES POSSIBLES

3.1 Les approches anglaises

Le système universitaire anglais a subi des changements importants au cours des dix dernières années, en particulier par suite de l'adoption du *Further and Higher Education Act* en 1992, qui donnait aux *Polytechnics* le plein statut d'universités. Cette loi avait également pour effet de restructurer les mécanismes de financement et d'évaluation des universités.

Le *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)*, chargé du financement des universités, mit en place un mécanisme d'évaluation de la qualité des programmes disciplinaires résultant en un rangement de chaque programme dans une de trois catégories : excellent, satisfaisant ou insuffisant. Les programmes identifiés comme « excellents » par les universités faisaient l'objet d'une visite d'évaluation ; les programmes non évalués faisaient l'objet d'un rangement automatique dans la catégorie « satisfaisant ». Avec l'expérience, les évaluations du HEFCE ont fait l'objet de critiques croissantes, essentiellement parce qu'elles semblaient avoir un biais favorable aux anciennes universités. Après quelques tentatives d'ajustements, une nouvelle approche fut mise en place en 1997 avec la création de la *Quality Assurance Agency (QAA)*.

La QAA avait pour mission initiale de procéder à des évaluations périodiques des universités et de leurs programmes. Ses procédures sont décrites dans son *Handbook for Academic Review*³⁸. Comme on pourra le constater à l'examen de ce document, les procédures d'évaluation mises en place par la QAA étaient relativement lourdes à gérer. De fait, une analyse réalisée par le HEFCE en 2000³⁹ révèle un coût élevé des « *subject reviews* » pour un impact en apparence limité puisque seulement 0.2 % des évaluations avaient conduit à un résultat négatif. Par ailleurs, les procédures d'évaluation ont fait l'objet de nombreuses critiques parmi les universitaires anglais, principalement sur la question du volume de la documentation à produire et de la lourdeur du processus. Aussi, en 2002 la QAA a recentré son activité sur des évaluations institutionnelles (*Institutional Audits*) dont les procédures sont décrites dans son *Handbook for Institutional Audit : England*⁴⁰ et qui vise plus à évaluer

les procédures internes d'évaluation de qualité et les pratiques de gestion des universités, limitant les évaluations de programmes académiques aux cas où un problème aurait été détecté.

Par ailleurs, le HEFCE mène, avec une périodicité de cinq ans, des *Research Assessment Exercises* dont l'objectif est d'évaluer la performance en recherche des universités, discipline par discipline, les résultats ayant une influence directe sur le financement de la fonction recherche dans chaque université. Les procédures de ces RAE sont décrites dans un guide⁴¹ ; elles font intervenir des comités de pairs évaluant les soumissions des universités dans 70 secteurs disciplinaires. Chaque secteur soumis par une université à l'évaluation reçoit une côte de 1 à 5, le financement dépendant directement de cette côte : pas de financement pour les secteurs ayant une côte de 1 ou 2, un financement quatre fois plus grand pour un secteur ayant une côte de 5 que pour un secteur ayant une côte de 3 à volume de recherche égal.

On peut dire que le système universitaire anglais, dans une certaine mesure, souffre d'une « overdose » d'évaluation. Si les RAE semblent avoir eu un impact positif sur l'attention que les universités apportent à une gestion stratégique de leurs activités de recherche, il n'est pas clair que, au total, cette pratique sur-développée des évaluations ait eu un impact à la mesure des coûts de gestion de ces processus. Il est clair par ailleurs, que beaucoup de temps d'experts a été mobilisé dans ces opérations et que des structures administratives importantes se sont développées pour mettre en œuvre ces processus.

3.2 Les approches américaines.

Aux Etats-Unis, le développement et la complexité du système d'enseignement supérieur, avec une combinaison d'universités publiques et d'universités privées, de grandes universités de recherche, de petites universités spécialisées, de « *Liberal Arts Colleges* », etc. a naturellement conduit à des structures d'évaluation et d'accréditation elles-mêmes très complexes. Ces structures prennent essentiellement la forme d'organismes d'accrédi-

38 www.qaa.ac.uk

39 HEFCE, 2000, *Better Accountability for Higher Education*, Report 36

40 www.qaa.ac.uk

41 www.qaa.ac.uk

tation des programmes et des diplômes décernés qui peuvent être privés ou publics et qui peuvent eux-mêmes être reconnus.

On retrouve ainsi :

- Des organismes régionaux d'accréditation qui s'intéressent à toutes les universités privées ou publiques d'une région
- Des organismes nationaux d'accréditation, généralement spécialisés dans l'évaluation d'un certain type d'établissements (établissements religieux privés) ou de programmes (formation à distance)
- Des organismes professionnels d'accréditation des programmes de formation à la pratique professionnelle (Médecine, Médecine dentaire, Médecine vétérinaire, Ingénierie, Administration)

La plupart de ces organismes sont eux-mêmes reconnus par le *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*, créé en 1996 par les milieux universitaires et qui édicte des standards de bonne pratique que les organismes accréditeurs doivent respecter. On trouvera toute l'information pertinente sur les procédures de CHEA sur son site web⁴². Parallèlement, le Département de l'Éducation possède son propre système d'accréditation qui est une des conditions préliminaires pour recevoir un financement fédéral.

Le modèle du CHEA mérite un examen attentif de la part des milieux universitaires européens au moment où se mettent en place des systèmes d'assurance qualité dans tous les pays européens. Son approche par formulation de règles de bonnes pratiques de l'accréditation que les organismes accréditeurs doivent respecter pour être reconnus par le CHEA semble particulièrement bien adapté au contexte européen dans le cadre de la mise en œuvre de la déclaration de Bologne.

3.3 Autres initiatives internationales.

Au cours des dix dernières années plusieurs initiatives se sont développées au niveau international autour de la question de « l'assurance qualité », de l'accréditation et de la reconnaissance des diplômes universitaires.

Au niveau européen, le *European Network on Quality Assurance (ENQA)*, qui regroupe les 36 organismes nationaux en Europe impliqués dans les systèmes nationaux d'assurance qualité au niveau universitaire, a été créé en 1999 suite à l'adoption de la recommandation 98/561/EC par le Conseil de l'Europe en septembre 1998. L'ENQA organise régulièrement des réunions et conférences regroupant les intervenants européens dans le domaine de l'assurance qualité et diffuse des rapports sur son site web⁴³. La déclaration de Bologne adoptée par les Ministres européens de l'Éducation en juin 1999 et les conférences qui ont suivi (Prague en 2001, Berlin en 2003) ont appelé tous les pays européens à renforcer leur coopération en matière d'assurance qualité dans le cadre du suivi de la déclaration de Bologne, renforçant encore la pertinence d'ENQA.

On notera par ailleurs le développement de la « *Joint Quality Initiative* » regroupant 22 organisations de pays européens, majoritairement des pays anglo-saxons et nordiques, autour des questions d'assurance qualité. Cet organisme, issu d'un atelier organisé à Maastricht en 2001, a tenu une réunion européenne sur le thème de l'assurance qualité à Amsterdam en mars 2002; le Consensus d'Amsterdam qui en a résulté peut être trouvé sur le site web de l'organisation⁴⁴.

Plus récemment, la division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO a convoqué un premier Forum Global sur la question à Paris les 17 et 18 octobre 2002 en vue de proposer au Directeur Général de l'UNESCO un plan d'action pour le biennium 2004-2005. Ce Forum regroupait tous les grands organismes régionaux et internationaux impliqués dans l'enseignement supérieur, y compris l'OCDE et la Banque mondiale ; seule l'Organisation mondiale du commerce était absente. Le forum a fait un large tour des questions qui se posent dans la perspective d'un accroissement des échanges internationaux de services d'enseignement supérieur dans le contexte de l'AGCS. On trouvera le projet de recommandations de ce Forum Global sur le site web de l'UNESCO⁴⁵. Depuis, l'UNESCO et l'OCDE poursuivent leur collaboration dans le domaine de la qualité à l'échelle globale.

42 www.chea.org/about/Recognition.cfm

43 www.enqa.net/pubs.lasso

44 www.jointquality.org

45 www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum_main.shtml

4. RÈGLES DE BONNE PRATIQUE D'ÉVALUATION PROPOSÉES

On a vu que, dans la plupart des pays latins de l'Europe, des réformes importantes sont en cours dans le domaine de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de leurs activités d'enseignement et de recherche. Ces réformes reflètent, dans une large mesure, les spécificités et les traditions nationales des systèmes d'enseignement supérieur ; de fait, on peut s'étonner que, dans le contexte des engagements de Bologne, il n'y ait pas une plus grande concertation entre les Etats dans la mise en place des mécanismes d'évaluation. Ceci dit, l'objectif de mettre en place un référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation en appui à la croissance de la mobilité étudiante qui devrait être induite par la *déclaration de Bologne*, appelle, sinon une uniformisation des procédures d'évaluation, du moins l'adoption de règles de bonne pratique d'évaluation qui devraient être largement partagées.

Quelles pourraient être ces règles ? A partir des pratiques en cours aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, et en prenant en compte le principe fondamental d'autonomie et donc de responsabilité des universités, en prenant en compte également le fait que les évaluations doivent à la fois garantir une uniformité de qualité et protéger la diversité des offres de formation universitaire, on peut dégager les règles suivantes.

4.1 Favoriser la responsabilisation des établissements

Le principe de l'autonomie des universités est reconnu de façon universelle et est d'ailleurs clairement affirmé, par exemple dans les conclusions de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur tenue par l'UNESCO en 1998. Ce principe est cependant traduit de manière très différenciée dans les différents pays du monde développé, y compris en Europe.

Ce principe d'autonomie devrait guider toutes les actions des universités et de leurs autorités de tutelle. En ce qui concerne les universités, autonomie doit aller de pair avec responsabilité, en particulier avec responsabilité dans l'utilisation des ressources publiques et responsabilité dans le développement de la qualité des programmes de formation et de recherche. Il devrait aller de soi que chaque université se dote d'une politique

d'évaluation de la qualité de ses enseignements et d'une politique d'évaluation de l'efficacité de ses unités d'enseignement et de recherche.

En ce qui concerne les autorités de tutelle, elles devraient s'appliquer à mettre en place des politiques incitant les universités à assumer pleinement leurs responsabilités en matière de qualité et d'efficacité. Elles devraient en particulier favoriser des bonnes pratiques de reddition de comptes de la part des universités quant à la saine utilisation des fonds publics dont elles disposent et mettre en place des mécanismes de vérification de cette utilisation.

Les mécanismes d'évaluation de la qualité des universités et de leurs programmes de formation et de recherche devraient être conçus de manière à laisser aux universités la responsabilité première de l'évaluation et des suivis à lui donner. Ils devraient par ailleurs comporter un mécanisme ou une structure de vérification (audit) de la manière dont les universités s'acquittent de leur responsabilité d'évaluation.

Dans cette perspective, les mandats actuels des Commissions nationales d'évaluation qui se sont vu confier la responsabilité de réaliser elles-mêmes les évaluations auraient avantage à être revus. En effet, ce mode d'opération favorise, dans une certaine mesure, la déresponsabilisation des universités. Au contraire, en concentrant leur action sur la formulation de principes qu'on devrait retrouver dans les politiques institutionnelles d'évaluation et sur la vérification de l'existence, de la qualité et de la mise en œuvre de ces politiques institutionnelles et en pratiquant la plus grande ouverture dans la publication de leurs observations, ces Commissions nationales d'évaluation assumeraient pleinement leur mission d'assurance de la qualité d'un système d'enseignement supérieur respectueux du principe d'autonomie des établissements.

4.2 L'auto-évaluation – première étape essentielle

Dans le respect du principe d'autonomie et des responsabilités qui y sont associées, toute opération d'évaluation d'un programme ou d'une unité universitaire devrait s'amorcer par une sérieuse introspection, donc par une auto-évaluation. Cette démarche devrait comprendre deux phases distinctes : un bilan de l'action menée au cours des dernières

années permettant de dresser un constat des points forts, des faiblesses, des risques et des opportunités qui caractérisent l'unité ou le programme ; d'autre part, sur la base de ce bilan, un plan d'action identifiant les mesures à prendre pour corriger les faiblesses constatées et pour développer de nouvelles avenues permettant de faire face aux risques perçus et d'exploiter les opportunités identifiées. Cette auto-évaluation devrait donner lieu à une mobilisation de toutes les forces vives de l'unité ou du programme pour favoriser une prise de conscience collective de la situation et créer les conditions propices à une action collective constructive.

La première étape, essentielle, de toute évaluation devrait être une auto-évaluation de l'unité ou du programme, permettant de mobiliser les forces vives de l'unité autour du constat de situation et des mesures à prendre pour assurer le progrès de l'unité ou du programme.

4.3 L'évaluation par les pairs – fondement du système

L'action des universités doit toujours se situer à la frontière de la connaissance, en recherche bien sûr, mais aussi en enseignement qui doit bénéficier des améliorations continues que permettent les progrès de la recherche. Évaluer la qualité de cette action nécessite donc une bonne compréhension de l'état actuel des connaissances et des développements en cours dans le domaine disciplinaire considéré. L'évaluation doit donc nécessairement faire intervenir des experts du domaine, soit, en toute objectivité, des experts externes à l'université. Elle doit en même temps tenir compte des contextes locaux et nationaux, ce qui justifie l'intervention de jurys locaux. L'intervention d'un tel comité externe à l'unité permet de mettre dans une juste perspective locale et disciplinaire les analyses faites par les membres de l'unité dans le cadre de leur auto-évaluation ; un tel regard critique par des personnes expertes mais non directement impliquées offre la nécessaire garantie d'objectivité de l'évaluation.

Une bonne politique institutionnelle d'évaluation devrait confier la responsabilité de l'évaluation à un comité composé d'experts du domaine, externes à l'université et d'intervenants locaux externes à l'unité. Des représentants des étudiants et des milieux sociaux-économiques associés au programme ou à l'unité à évaluer devraient être impliqués dans le comité.

4.4 La publicité des résultats de l'évaluation – fondement de la crédibilité.

Pour être valable et, surtout, prise au sérieux par toutes les parties concernées, l'évaluation doit donner lieu à la publication d'un rapport largement diffusé à l'intérieur de l'établissement. Ce rapport doit, bien entendu, respecter les droits des individus et être formulé par conséquent en termes d'orientations générales à privilégier par l'unité ou le programme et d'actions collectives à prendre pour mettre en œuvre ces orientations. Ce rapport devrait être publié après avoir été soumis à l'examen de l'unité concernée, lui donnant ainsi la possibilité de corriger d'éventuelles erreurs de faits et surtout lui permettant de formuler ses commentaires et les suites envisagées aux recommandations formulées par le comité d'évaluation. Le rapport d'évaluation et le plan d'action de l'unité devrait faire l'objet d'une discussion et d'une réception formelle par les instances dirigeantes de l'établissement. Certaines universités nord-américaines ont établi la pratique de produire un sommaire exécutif du rapport d'évaluation et de diffuser assez largement ce document, non seulement à toute la communauté universitaire, mais aussi auprès des autorités de tutelle et de la communauté des diplômés et amis de l'université.

4.5 Respecter la diversité – condition essentielle au développement

L'université moderne est le lieu par excellence de l'expression de la diversité culturelle, de l'ouverture aux idées nouvelles, du développement de nouveaux champs d'études et de recherche. Elle doit donc exercer une grande réserve par rapport au développement de normes relatives aux méthodes et aux contenus de son action de formation et de recherche. La seule norme qui devrait guider l'université et tous ses acteurs, c'est celle de la qualité, jugée par référence aux meilleures pratiques des milieux universitaires internationaux.

Les politiques et pratiques d'évaluation devraient porter une grande attention à la protection de cette diversité culturelle essentielle au sain développement de l'université. Ceci est tout particulièrement important dans le développement de processus trans-nationaux d'évaluation tels qu'ils sont envisagés actuellement en Europe dans la

foulée de la déclaration de Bologne. De fait, cette déclaration vise l'enrichissement de la formation par la mobilité accrue offerte aux étudiants, admettant implicitement que les universités des différents pays européens offrent des formations aux objectifs semblables mais avec des méthodes différentes et dans des contextes différents, assurant ainsi une richesse accrue de la formation.

Les politiques d'évaluation devraient permettre de protéger, ou mieux de mettre en valeur, la diversité des pratiques de formation et de recherche des universités européennes. Elles devraient donc mettre l'emphase sur la qualité des résultats plutôt que sur l'analyse des moyens.

L'EUA représente les universités et les conférences nationales de recteurs de 45 pays européens. Sa mission est de promouvoir le développement d'un système cohérent d'enseignement supérieur et de recherche à l'échelle européenne, dans le respect de la diversité de ses membres et dans un esprit de solidarité.

Grâce aux projets qu'elle mène et aux services qu'elle fournit à ses membres, l'EUA vise à renforcer la bonne gestion et le leadership des institutions universitaires ainsi qu'à promouvoir les partenariats dans l'enseignement supérieur et la recherche en Europe, et avec le reste du monde.

Association Européenne de l'Université

Rue d'Egmont 13

1000 Bruxelles

Belgique

Tél: +32-2 230 55 44

Fax: +32-2 230 57 51

www.eua.be