

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ?

Rapport à madame la ministre
de l'enseignement supérieur
et de la recherche



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'évaluation des étudiants à l'Université :
point aveugle ou point d'appui ?

JUILLET 2007

Roger-François GAUTHIER
*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche,
rapporteur*

Martine CAFFIN-RAVIER
*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Bibiane DESCAMPS
*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Michèle MOSNIER
*Inspectrice générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Henri PERETTI
*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

– Introduction – Un sujet dont l’importance ne s’est jusqu’ici pas imposée	1
1. Un thème qui n’apparaît pas au devant de la scène... ..	2
2. ...mais dont la mission a constaté le caractère désormais stratégique	3
– Première partie – Malgré les efforts de certains acteurs, la réalité actuelle de l’évaluation des étudiants à l’Université appelle de sévères critiques	6
1. Lourdeur et opacité ont été récemment renforcées	6
1.1. <i>La combinaison de principes nationaux et de règles fixées par les universités produit une complexité excessive</i>	<i>7</i>
1.1.1. Des principes nationaux entendent certes encadrer l’évaluation des étudiants... ..	7
1.1.2. ...mais le jeu laissé par ces principes se traduit par une diversité et une complexité excessives des règles mises en œuvre	9
1.2. <i>Le manque de clarté et des problèmes récurrents d’organisation font de l’évaluation un enjeu permanent de luttes entre les acteurs</i>	<i>10</i>
1.2.1. Les universités éprouvent des difficultés à faire connaître et les étudiants à comprendre des règles souvent sibyllines	10
1.2.2. L’application de la réglementation notamment aux grands effectifs d’étudiants s’effectue de plus en plus au détriment de la qualité de l’évaluation	11
1.2.3. L’évaluation se retrouve soumise au jeu des acteurs.....	11
2. Une fragilité juridique trop facilement acceptée	12
2.1. <i>Des règles qui ne protègent pas toujours l’égalité de traitement</i>	<i>12</i>
2.1.1. Les variations dans les modalités d’obtention du diplôme créent des traitements qui peuvent être disparates	12
2.1.2. La définition fine des modes d’évaluation eux-mêmes appelle la même observation.....	13
2.2. <i>Une mise en œuvre qui manque de rigueur.....</i>	<i>14</i>
2.2.1. Un certain nombre de procédures matérielles ne font pas l’objet d’une vigilance aussi permanente qu’il conviendrait.....	14
2.2.2. Les jurys n’exercent pas toujours toute leur souveraineté.....	15
2.2.3. Les modalités traditionnelles des fraudes ne reçoivent pas de réponse plus adaptée que leurs formes les plus récentes	15

3.	Une indifférence et une défiance de la part de l'Université à l'égard des résultats de ses propres évaluations	17
3.1.	<i>L'Université paraît douter d'elle-même.....</i>	17
3.1.1.	Elle s'accommode d'une multiplication inflationniste des évaluations.....	17
3.1.2.	L'Université ne fait pas toujours confiance à ses propres diplômés.....	18
3.2.	<i>La plupart des acteurs partagent souvent une étonnante indifférence aux « résultats ».....</i>	19
3.2.1.	La mesure même des « résultats » aux examens apparaît si complexe qu'on y renonce souvent.....	19
3.2.2.	L'évaluation des étudiants n'est pas matière à évaluation.....	20
4.	Les procédures d'évaluation deviennent un encouragement à la médiocrité de certains apprentissages	21
4.1.	<i>On ne sait pas bien ce qu'on mesure</i>	21
4.1.1.	L'absence d'une identification incontestable des objectifs des formations prive l'évaluation des références dont elle aurait besoin.....	21
4.1.2.	Les outils de mesure ne sont pas toujours bien maîtrisés par ceux qui les utilisent	22
4.2.	<i>On utilise trop rarement l'évaluation pour faire progresser</i>	23
4.2.1.	Acquis antérieurs et erreurs sont peu mis à profit	23
4.2.2.	On ne garde pas de mémoire des sessions d'évaluation	23
4.3.	<i>Les procédures d'évaluation contribuent à la démotivation des étudiants.....</i>	24
4.3.1.	La culture de la stratégie	24
4.3.2.	La dictature de la moyenne	25

– Deuxième partie – L'évaluation des étudiants est en fait soumise à de nombreuses tensions et contraintes qu'il serait inopérant d'ignorer.... 27

1.	L'évaluation des étudiants est tirillée entre les différentes attentes placées dans l'Université	27
1.1.	<i>La question de l'évaluation se pose dans le contexte spécifique de l'Université française.....</i>	28
1.1.1.	Les évaluations extra universitaires jettent leur ombre portée	28
1.1.2.	La tension démocratisation/sélection interfère aussi avec les procédures d'évaluation	29
1.2.	<i>Le modèle pédagogique individualiste détermine l'essentiel des procédures d'évaluation</i>	30
1.2.1.	La tension enseignement/recherche traverse la question de l'évaluation des étudiants.....	30
1.2.2.	Le modèle universitaire individuel de la transmission du savoir a des implications majeures en termes d'évaluation	31

2.	Une stratification de modèles hétérogènes de délivrance des diplômes pèse sur les marges de manoeuvre	32
2.1.	<i>Plusieurs conceptions des progressions et des évaluations sont en concurrence.....</i>	32
2.1.1.	<i>Les diplômes sont en même temps dans des logiques de marches d'escalier, d'unités granulaires et de curricula</i>	32
2.1.2.	<i>Plusieurs conceptions hétérogènes et implicites de « contrôle » sont aussi à l'oeuvre.....</i>	34
2.2.	<i>La tradition d'expression du « résultat » par les notes et les moyennes est un autre déterminant aujourd'hui incontournable.....</i>	36
2.2.1.	<i>La révérence à l'arithmétique n'est malgré ses effets pas contestée</i>	36
2.2.2.	<i>L'origine de la compensation et ses effets négatifs.....</i>	37
3.	L'ambiguïté du pilotage en matière d'évaluation des étudiants renvoie à un conflit de légitimités pédagogiques	38
3.1.	<i>Légitimités externes : ministère, partenaires, disciplines</i>	38
3.2.	<i>Légitimités internes : présidence, composantes, diplômes, individus</i>	39
3.3.	<i>Le peu d'attentes placées dans la formation des enseignants-chercheurs restreint les chances d'évolution du sujet.....</i>	41

– Troisième partie – Malgré ces difficultés l'Université devrait se saisir des évolutions en cours pour diffuser un modèle propre d'évaluation des étudiants **42**

1.	C'est le moment opportun.....	42
1.1.	<i>...de parachever le LMD.....</i>	42
1.2.	<i>...mais surtout de faire de l'évaluation conduisant aux diplômes nationaux un élément de l'autonomie des universités.....</i>	44
2.	L'Université doit prendre conscience de son modèle propre d'évaluation et le valoriser	44
2.1.	<i>Construire les évaluations en écho à la diversité des acquis visés : le contrôle continu (« Un devoir qui nous ressemble »)</i>	45
2.2.	<i>Différencier davantage l'évaluation selon la diversité des niveaux et des publics, tout en en préservant l'exigence (« Plus les publics sont divers, plus l'évaluation doit être irréprochable »).....</i>	46
2.3.	<i>Privilégier une évaluation capable de faire progresser (« Ici on n'oublie pas »).....</i>	47
2.4.	<i>Mieux faire sa place à une évaluation rapportée à des compétences (« L'impression de devenir peu à peu expert »).....</i>	48

– Quatrième partie – Recommandations : pour une évaluation au service des objectifs de la formation	49
1. Refonder le mode d’acquisition de la licence	50
2. Simplifier l’évaluation et rendre du temps à l’enseignement	51
2.1. <i> Limiter l’impact des examens sur le calendrier de l’année universitaire</i>	52
2.2. <i> Limiter les effets négatifs des deuxièmes sessions.....</i>	52
2.3. <i> Simplifier les situations individuelles des étudiants promus conditionnellement</i>	53
3. Faire de l’évaluation un instrument concourant à la formation	53
3.1. <i> Construire les évaluations en cohérence avec les objectifs de formation.....</i>	53
3.2. <i> Définir les termes d’un contrôle continu efficace</i>	54
3.3. <i> Professionnaliser les évaluations qualifiantes.....</i>	55
4. Faire de l’évaluation une activité plus collective de pilotage des formations.....	55
4.1. <i> Revoir les rôles de l’équipe de formation et du jury</i>	55
4.2. <i> Mettre en place un contrôle qualité de l’évaluation</i>	56
4.3. <i> Relier l’évaluation des étudiants aux autres démarches d’évaluation à l’œuvre au sein de l’université</i>	56
4.4. <i> Définir les attentes placées pour ce domaine dans la formation des enseignants-chercheurs.....</i>	57
5. Fournir de meilleures garanties aux étudiants sur la qualité des évaluations	57
5.1. <i> Mieux intégrer les évaluations aux processus de formation</i>	57
5.2. <i> Mieux assurer le droit des étudiants à un traitement équitable.....</i>	58
6. Donner un sens à un pilotage national de l’évaluation des étudiants	59
6.1. <i> Pour des clarifications réglementaires et sémantiques.....</i>	59
6.2. <i> Pour une répartition des rôles au plan national en matière d’évaluation des étudiants.....</i>	60
Annexes.....	63

– Introduction –
Un sujet dont l'importance
ne s'est jusqu'ici pas imposée

Le thème du « contrôle des connaissances dans l'enseignement supérieur », tel qu'il figure dans le programme de travail de l'IGAENR pour 2006-2007 respectait l'intitulé à la fois traditionnel et conforme aux textes juridiques de « contrôle des connaissances ». Il est toutefois rapidement apparu que celui qui était à retenir était celui d'« évaluation », précisément parce que le mot de « contrôle » ne correspond plus à la diversité de pratiques qui ne sont plus, par ailleurs, tournées vers les seules « connaissances »¹.

La mission s'est donc intéressée à l'« évaluation » des étudiants, c'est-à-dire à l'ensemble des procédures destinées à mesurer les résultats des apprentissages des étudiants en matière de connaissances assimilées, de compréhension développée et de compétences acquises.

Ce qui signifie, puisque le mot d'« évaluation » est utilisé pour désigner des opérations aux logiques différentes qu'il n'est question ici d'évaluation ni des universités, ni même des enseignements. Ce rapport s'inscrit dans la continuité de celui de l'IGAENR² relatif à la « mise en place du LMD », qui attirait l'attention sur cette question : s'inscrivant dans ce contexte, la mission a fait le choix de ne s'intéresser qu'aux parties de l'enseignement supérieur qui étaient primitivement inscrites dans la réforme dite du LMD (licence, master, doctorat), c'est-à-dire d'exclure de son champ les formations non universitaires d'une part, les diplômes dits d'université, ainsi que les formations du secteur de la santé.

La mission d'inspection générale a travaillé à la fois en rencontrant un certain nombre d'interlocuteurs français et étrangers qui s'exprimaient à titre soit institutionnel soit individuel, quand il s'agissait en particulier de chercheurs qui avaient abordé cette question, puis en conduisant ses recherches dans différentes universités. Dans ce cas, elle a chaque fois porté son attention sur la façon dont la question de l'évaluation des étudiants était abordée dans les services centraux, et sur la réalité au sein des UFR, des départements, des diplômes et des équipes de professeurs qui la mettent en œuvre. Les entretiens ont concerné les

¹ Le mot d'« aptitude » qui figure dans les textes a, pour différents motifs, à peu près disparu des usages. Est souvent utilisé en revanche souvent le sigle MCC (« modalités de contrôle des connaissances »), sans attacher de signification particulière au libellé de l'expression.

² Rapport n° 2005-031, juin 2005. A noter que l'IGAENR a régulièrement abordé les questions d'évaluation des étudiants dans ses travaux, et qu'on lit dans un rapport de 1987 (rapport Raymond – Thill) que les difficultés de l'organisation des examens à l'Université découlent « du morcellement des enseignements, de la complexité croissante des modalités de contrôle, du nombre des sessions »...

présidents et vice-présidents des CEVU³, les personnels administratifs, les responsables de composantes, les professeurs et les étudiants. La mission a sérié son travail en interrogeant à partir de questions similaires les filières d'études suivantes, chaque fois dans au moins deux universités : anglais (et langues étrangères appliquées), droit, histoire, sciences, sciences de l'éducation et sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

1. Un thème qui n'apparaît pas au devant de la scène...

Le premier constat est que le thème de l'évaluation des étudiants n'occupe pas le devant de la scène des questions abordées autour de l'Université. Les responsables universitaires ont été ces dernières années absorbés par les travaux relatifs à la mise en place du LMD, travaux au sein desquels il s'agissait surtout de recomposer l'offre de formation et où la question de l'évaluation n'a pas été traitée ; même si, nous le verrons, le paysage de l'évaluation a été en fait modifié par la mise en place du LMD dans un sens qui a rendu la réalité plus complexe encore.

De la même façon la Direction générale de l'enseignement supérieur n'a pas élaboré de doctrine sur cette question, ni ne l'a inscrite à son agenda ou à celui de l'échange avec les universités. Les procédures d'habilitation ou de réhabilitation des formations ne portent en général qu'un regard rapide sur ce qui est dit par les universités des procédures prévues pour l'évaluation, le descriptif en étant la plupart du temps sommaire. Il en va de même de ces questions dans le contenu des contrats quadriennaux.

Dans les évaluations des universités réalisées par le Comité national d'évaluation, dans le regard porté sur elles par l'IGAENR, dans le protocole d'autoévaluation mis au point en 2003 par ces deux instances sous le nom de « livre des références », la question de l'évaluation des étudiants est peu abordée, ou de façon trop exclusivement juridique ou descriptive.

S'agissant de la recherche, le constat fait en 2002 par Marc Romainville⁴ de la rareté des travaux de recherche sur le sujet ne peut qu'être confirmé en 2007 : des pans entiers de la réalité restent non seulement inexplorés, mais en certains cas même pas repérés, ce qui signifie que les responsables comme les acteurs de terrain peuvent difficilement fonder leurs décisions en ce domaine sur des éléments de connaissance. Des questions comme la mesure de la valeur d'un diplôme, de l'efficacité et de l'équité des formations qui y conduisent, des effets de tel ou tel aspect de la réglementation sur la diffusion effective des diplômes, comme celles que permettrait un regard plus qualitatif sur les modalités d'évaluation selon les champs et les niveaux ne sont pas actuellement traitées dans des travaux de recherche qui pourraient éclairer la décision. De la même façon, la mission a constaté le manque de données permettant la comparaison sur la façon dont est conçue l'évaluation des étudiants dans les pays engagés dans le processus de Bologne : on doit la plupart du temps se contenter de rumeurs, de renseignements partiels ou non représentatifs, ou encore sortis de leurs contextes.

³ CEVU : Conseil des études et de la vie universitaire.

⁴ Voir son rapport « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire », décembre 2002, élaboré dans le cadre du Haut-conseil de l'évaluation. Il faut aussi citer les travaux de Marie-Françoise Fave-Bonnet, professeur de sciences de l'éducation à Paris X Nanterre.

S'agissant des données statistiques nationales en matière d'examens de l'enseignement supérieur, produites notamment par la DEPP⁵, elles ne permettent pas en l'état d'approcher de façon satisfaisante des notions qui paraîtraient aussi fondamentales qu'un « taux de succès » à un examen, pour des motifs qui seront explicités. Le rapport entre le nombre d'inscrits à un cursus d'études et le nombre de diplômés à son issue n'est pas disponible, de même que les statistiques ne prennent en compte que le nombre d'étudiants inscrits « administrativement » dans une filière, même si chacun a pleinement conscience du caractère formel de ce chiffre, souvent éloigné de la réalité du nombre des étudiants qui se soumettent aux évaluations.

Les origines de ce manque apparent d'intérêt sont sans doute diverses, et elles s'éclaireront peut-être quand on comprendra la complexité même de questions qui renvoient aussi bien à diverses strates de l'histoire récente de l'université qu'à des positions professionnelles des acteurs, mais on peut sans doute mettre en évidence la conséquence paradoxale du fait qu'en France les évaluations des étudiants conduisent à des diplômes d'Etat : ce point joue d'un côté un rôle évident, comparativement à beaucoup d'autres pays, dans le peu d'attention que l'on porte à la qualité d'évaluations qui semblent par principe « garanties » par l'implication même de la puissance publique. D'un autre côté, l'Etat lui-même paraît n'avoir pas toujours accordé pleine confiance à la propre monnaie qu'il garantissait, puisque par exemple il a régulièrement doublé des diplômes universitaires avec certains concours de recrutement à des emplois publics dont les épreuves sont à nouveau tournées vers la mesure d'acquis académiques que le diplôme était déjà censé attester.

La conséquence en est que puisque les responsables des différents niveaux n'ont pas été invités ni habitués à évaluer la qualité d'un diplôme ou d'une évaluation certificative, ils ne disposent pas toujours des outils mêmes qui leur permettraient de le faire, ce qui peut naturellement être aussi parfois un prétexte pour ne pas le tenter.

2. ...mais dont la mission a constaté le caractère désormais stratégique

Le message d'ensemble que la mission entend adresser à la suite de l'inventaire auquel elle s'est livré est qu'on ne peut plus se satisfaire de cette situation où les questions d'évaluation des étudiants seraient un peu comme la tache aveugle du regard qu'on porte sur l'Université mais surtout peut-être du regard que l'Université porte sur elle-même.

Ce manque d'intérêt pour la question paraît non seulement discutable parce que dans le présent des questions graves ne sont pas traitées comme il conviendrait, mais surtout parce que des rendez-vous importants qui s'offrent aux universités tant au plan français qu'international risquent bien d'être manqués si l'on n'y prend pas garde, d'une façon qui serait gravement préjudiciable à la qualité et à l'image des universités françaises.

⁵ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Les services de cette direction s'accordent sur le peu de signification des chiffres actuellement fournis en ce domaine, mais expriment qu'il ne leur en a pas été demandé d'autres, par exemple dans le cadre de la procédure contractuelle avec les universités.

Le premier motif pour s'en préoccuper est sans doute qu'après la mise en place du LMD, les questions d'évaluation donnent l'impression d'un sujet qui n'est pas abouti : tout le monde reconnaît que les évolutions récentes, ne serait-ce que réglementaires, posent un certain nombre de problèmes d'organisation, de droit, ou de gouvernance universitaire débouchant sur la conception même de beaucoup d'évaluations.

Ensuite l'impression est que les universités déploient en faveur de l'évaluation des efforts qui semblent sans fin, mal définis, peu comptabilisés, et pas évalués : peut-on laisser dans cette ombre des activités qui conduisent facilement une université à une « production » annuelle de centaines de milliers de « résultats » en termes de notes à traiter ? Ailleurs en Europe, au demeurant, les mêmes causes produisant des effets semblables, la mise en place du processus de Bologne semble avoir entraîné souvent, avec la semestrialisation des formations, la multiplication des épreuves et la complexification de l'ensemble.

Au-delà, c'est bien sûr parce que l'évaluation débouche sur un diplôme qu'à l'heure où l'Université française entend clarifier ses missions vis à vis de la Nation la question de l'évaluation ne peut être contournée : un diplôme en effet est la première interface entre l'institution qui le délivre et l'usager, d'abord, mais aussi l'employeur potentiel, français ou étranger, le responsable d'une formation ultérieure, là aussi à l'intérieur ou à l'extérieur des frontières, ainsi que le citoyen. Tous ont besoin de connaître la qualité de cette interface, sa signification, sa fiabilité, sa capacité à faire la preuve que des compétences et connaissances sont maîtrisées ou acquises. C'est donc bien la question de savoir comment les universités s'y prennent pour construire cette preuve que la mission a souhaité poser.

Cette question est également apparue importante en ce qu'elle interroge les universités sur le sens qu'elles entendent donner à la question de l'évaluation dans la construction de leur autonomie : les diplômes sont signés par le Président de l'université et par le recteur chancelier au nom de l'Etat. La recherche du point d'équilibre entre les pouvoirs de l'Etat, de l'université et de ses différentes composantes, qui ont souvent elles-mêmes en matière d'évaluation une tendance particulièrement centrifuge, questionne vraiment sur le sens que prendra à cet égard l'autonomie de l'établissement.

Car ces questions ne sont pas posées dans un univers neutre. Entre les composantes d'une même université⁶ qui se comparent d'autant plus que le LMD a entraîné la construction de parcours combinés entre plusieurs de ces composantes, entre les universités de sites voisins ou non, entre l'Université et les écoles et instituts qui pratiquent la sélection par concours, entre les universités françaises et celles d'autres pays, existe une concurrence qui s'exacerbe et dont les effets peuvent être bénéfiques si la question est bien gérée. L'évaluation des étudiants et la politique des diplômes (quantité et qualité) jouent et vont jouer un rôle dans cette concurrence.

La mission a plusieurs fois été confrontée au fait que le fil rouge de l'évaluation des étudiants conduit en fait à la plupart des questions qui parcourent l'Université : elle a considéré qu'il était indispensable de rappeler ces connexions, car les décisions relatives à l'évaluation s'insèrent dans un ensemble plus vaste de choix politiques.

⁶ Ou même les départements d'une même composante.

Dans son enquête comme dans ses propositions, la mission s'est située délibérément dans une démarche de recherche d'améliorations qui consiste à chercher des points d'appui pour des évolutions futures. Le ton parfois sombre de certains constats ne doit pas cacher le fait qu'elle a surtout rencontré des acteurs qui tentent de traiter pour le mieux, et souvent avec imagination et conscience, les questions telles qu'elles se posent à eux. Il est précisément apparu à la mission que c'était précisément la façon dont étaient posées certaines des questions relatives à l'évaluation des étudiants qui devait être reconsidérée. Si en effet la mission estime que certains rendez-vous importants de l'amélioration de la qualité des études universitaires passent par le thème de l'évaluation des étudiants, elle craint que plusieurs des motifs qui ont contribué jusqu'ici à tenir le sujet en marge continuent d'agir. La lecture des rapports de l'IGAENR des années quatre-vingt (rapport Thill – Raymond, 1987) ou quatre-vingt dix (rapport Cottureau – Soulas, 1995) montre en effet en ce domaine la persistance de difficultés que le passage au LMD a sans doute plus renforcées qu'il ne les a créées.

Après une description critique de la situation présente (première partie), le rapport s'interroge ensuite (deuxième partie) sur les motifs pour lesquels les problèmes évoqués n'ont pas trouvé de solution, et sur ce qui peut bloquer pour qu'ils en trouvent. Il expose ensuite (troisième partie) les raisons pour lesquelles un ressaisissement est à opérer maintenant, en raison de la conjonction d'opportunités nationales et internationales, mais surtout en quoi l'Université aurait intérêt à prendre les devants pour définir ce que pourraient être les grandes lignes d'un modèle d'évaluation qui soit en phase avec ses missions présentes et les attentes des parties prenantes. Enfin, il fait (quatrième partie) un certain nombre de préconisations qui concernent différentes catégories d'acteurs.

Si beaucoup de rapports d'inspection générale relatent des exemples concrets et cherchent à contribuer à la diffusion de bonnes pratiques, ce n'est pas la démarche qui a été adoptée ici, car il est apparu à la mission qu'il s'agissait plutôt à ce stade d'inviter les protagonistes à réfléchir de façon générale à une meilleure prise en charge du problème de l'évaluation des étudiants, en faisant émerger les questions essentielles.

– Première partie –
Malgré les efforts de certains acteurs,
la réalité actuelle de l'évaluation des étudiants
à l'Université appelle de sévères critiques

Beaucoup d'acteurs font tout ce qui est en leur pouvoir pour que les évaluations soient de qualité et investissent une énergie considérable en ce domaine. Loin d'avoir été inattentive à cela, la mission considère au contraire que les efforts des uns et des autres sont peu couronnés de succès en raison d'un certain nombre de défauts qui pèsent régulièrement sur la façon dont est construite et abordée cette question de l'évaluation des étudiants.

Le ton critique de la première partie de ce rapport a la fonction d'alerter sur la globalité d'une réalité dont la mission considère, à plus d'un titre, que non seulement elle n'est pas satisfaisante, mais surtout qu'elle obère gravement certaines chances d'amélioration de la qualité et de l'image des études universitaires en France.

L'analyse porte sur les différents critères selon lesquels on peut jauger un ensemble de procédures d'une évaluation qu'on pourra appeler « certificative », en ce qu'elle débouche sur l'attribution de diplômes : les règles sont-elles claires ? L'évaluation respecte-t-elle les grands principes juridiques d'un examen public ? Permet-elle de faire la preuve de l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs d'apprentissage ? A-t-elle une signification claire pour tous ceux qui ont à connaître du diplôme dont elle permet la délivrance ? Joue-t-elle un rôle bénéfique sur les apprentissages ou les réduit-elle à des aspects parfois discutables ?

C'est sur tous ces points que porte le constat suivant ainsi que l'alerte que la mission lance sans détour.

1. Lourdeur et opacité ont été récemment renforcées

Il n'existe pas d'âge d'or des examens auquel les acteurs se référeraient, mais le sentiment domine assez largement qu'un paysage précédemment déjà complexe a été récemment malmené par la mise en place de la structure LMD, qui l'a rendu encore plus complexe, en créant à la fois des contraintes nouvelles d'organisation et des règles de plus en plus difficiles à comprendre et appliquer.

1.1. La combinaison de principes nationaux et de règles fixées par les universités produit une complexité excessive

Un certain nombre de textes nationaux sont venus depuis 1997 et 2002⁷ fixer ou rappeler un certain nombre de principes ou de règles s'appliquant à l'enseignement supérieur et aux modalités de délivrance des diplômes ; ces textes toutefois entendent aussi bien faire évoluer l'enseignement supérieur de façon cohérente que favoriser l'autonomie des universités : en matière d'évaluation des étudiants, la combinaison entre les deux sources du droit n'apparaît pas optimale.

1.1.1. Des principes nationaux entendent certes encadrer l'évaluation des étudiants...

Indépendamment même des textes nationaux (arrêtés des 23 et 25 avril 2002 relatifs respectivement à la licence et au master) qui traitent expressément des diplômes, ce sont la plupart des textes par lesquels s'est inscrite la mise en place du LMD qui ont eu dans les universités une implication en matière d'évaluation des étudiants, en particulier le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002, art. 2 et 3 (Art. D.123-13 du Code de l'éducation) ; ce décret instaure l'architecture des études fondée sur les trois grades de licence, master et doctorat, l'organisation en semestres et unités d'enseignement, la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables (ECTS), la nécessité de délivrer « une annexe décrivant les connaissances et aptitudes acquises dite "supplément au diplôme" » ; il énonce également aussi bien l'objectif de formations pluridisciplinaires que celui de « l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ».

Ces dispositions ont de toute évidence posé dans les universités un certain nombre de questions nouvelles en matière d'évaluation et, pourrait-on dire, « ouvert le dossier », même si cette préoccupation n'était pas centrale ni directe dans les textes en question. La conséquence a été de rendre le terrain universitaire sensible en matière d'évaluation : beaucoup sont préparés depuis à l'idée que c'est un domaine qui « doit » évoluer, mais plus parce que le LMD l'impose que spontanément. L'impression de la citadelle de l'évaluation assiégée par les évolutions amenées par le processus de Bologne n'est pas rare.

L'annexe 6 du rapport de l'IGAENR de 2005, déjà cité, sur la mise en place du LMD, expose les implications plus précises en matière de contrôle des connaissances inscrites dans les arrêtés pris pour chaque niveau de diplôme : si pour le niveau « master » rien n'est réglementé au niveau national par l'arrêté du 25 avril 2002, il n'en va pas de même de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif à la licence.

⁷ Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, dit « Bayrou », décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux, arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

Cet arrêté d'une part dispose en effet que la réglementation relative aux diplômes conservés⁸, comme le DEUG, demeure applicable, ce qui crée un niveau de complexité supplémentaire en termes réglementaires aussi bien que d'organisation, d'autre part il fixe un certain nombre de principes :

- le recours au contrôle continu ou à l'examen terminal, ou à une combinaison des deux, avec priorité au contrôle continu ;
- l'acquisition et la capitalisation des unités d'enseignement (UE) dès lors que la moyenne a été obtenue ;
- l'homogénéité entre l'échelle des valeurs en crédits européens et celle des coefficients ;
- la compensation des notes obtenues au cours d'un même semestre, affectées de coefficients, compensation automatique entre les UE, à la discrétion de l'université au sein de chacune ;
- le droit à la poursuite d'études dans un nouveau semestre pour tout étudiant « à qui ne manque au maximum que la validation d'un seul semestre de son cursus » ;
- L'organisation de deux sessions pour chaque examen avec un intervalle minimum de deux mois et la mise en place d'un dispositif de soutien.

Il faut noter que la plupart de ces principes étaient déjà présents dans l'arrêté du 9 avril 1997 (dit « Bayrou ») relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, qui n'a pas été abrogé, mais l'exercice de l'autonomie de l'université n'a pas exactement le même champ d'application dans l'un et l'autre texte :

- l'arrêté de 1997 laisse dans l'ensemble moins de place à l'autonomie de l'université, en réglementant de façon très précise les modes de validation de chaque année, ainsi que l'affectation des coefficients aux différentes unités ;
- les dispositions des textes pris en 2002 sont dans l'ensemble plus favorables à l'expression de cette autonomie, en particulier parce qu'ils sont très peu normatifs pour le grade de master ; les dispositions de l'article 28 de l'arrêté licence, toutefois, qui organisent la compensation sur le semestre (sans du reste s'y limiter ni que soient abrogées les dispositions de l'arrêté de 1997 prévoyant la compensation « au diplôme ») et instaurent le « semestre de retard » limitent l'exercice de l'autonomie ;
- en revanche, les champs de liberté réels ouverts par l'arrêté « licence » de 2002 qui en son article 23 (deuxième alinéa), dispose que « les modalités du contrôle des connaissances et des aptitudes autorisent une prise en compte transversale ou interdisciplinaire des acquis de l'étudiant et permettent une organisation globalisée du contrôle sur plusieurs unités d'enseignement, dans des conditions arrêtées par le conseil d'administration sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire » sont en général peu mis à profit ;

⁸ Conformément à la volonté initiale qui était d'opérer avec le LMD un simple « surlignage » des diplômes français, d'où le maintien du DEUG et des diplômes à quatre ans.

- en tous les cas, le fait même que se superposent des règles (1997 et 2002) qui, si elles ne se contredisent pas expressément, relèvent de logiques différentes, est un facteur évident de difficulté, dès lors qu'il s'agit pour chaque université d'élaborer des règles claires et cohérentes, et au total un facteur de limitation de sa marge de manoeuvre.

En outre, sur un certain nombre de points, comme la compensation, la semestrialisation, le choix du mode de contrôle, l'arrêté de 1997 apparaît comme ayant créé des « droits » pour les étudiants, droits qui auraient acquis quelque pérennité au dessus de toute organisation ultérieure : la non abrogation de ce texte contribue à renforcer cette idée, alors qu'il devrait être évident que la mise en place du LMD impose de reconsidérer l'ensemble, si on veut éviter de bloquer l'ensemble sous la stratification de réglementations hétérogènes.

Dans la réalité, chaque université s'est trouvée confrontée à la nécessité de modifier ses pratiques d'évaluation pour prendre en compte les évolutions réglementaires nationales dans un paysage de textes qui était par certains côtés ambigu, en même temps qu'elle a aussi utilisé la souplesse laissée en matière d'évaluation pour faire accepter le passage au LMD :

- prendre en compte les évolutions réglementaires nationales a complexifié la fonction d'évaluation : il fallut désormais organiser les évaluations selon un rythme semestriel⁹, c'est-à-dire doublé par rapport à la situation antérieure, organiser les deuxièmes sessions semestrielles d'une part, et la plus grande dispersion des étudiants entre des UE relevant de diverses composantes a rendu l'organisation des inscriptions et des examens plus complexe ;
- utiliser la marge d'autonomie a introduit l'obligation de réglementer dans le cadre de principes nationaux, sur des questions sensibles comme la compensation, qui, loin d'être accessoires, définissent au fond ce qui conditionne la délivrance du diplôme et souvent sa qualité.

1.1.2. ...mais le jeu laissé par ces principes se traduit par une diversité et une complexité excessives des règles mises en œuvre

Ces règles nationales pourraient en effet sembler relativement peu contraignantes, si précisément elles n'introduisaient pas des complexités par leur imprécision même.

C'est ainsi que selon la façon dont il est mis en œuvre, le principe de compensation peut avoir des interprétations totalement divergentes qui font douter du sens du principe lui-même et qui installent des schémas byzantins : en effet l'arrêté licence évoquant en son article 27 le fait qu'« un diplôme s'obtient soit par acquisition de chaque unité d'enseignement constitutive du parcours correspondant, soit par application des modalités de compensation entre unités d'enseignement » ne paraît pas en limiter le bénéfice à la compensation intrasemestrielle.

⁹ La réforme Bayrou de 1997 avait prévu la semestrialisation mais elle était relativement peu appliquée, ce qui signifie que c'est dans le cadre du LMD que la semestrialisation s'est vraiment généralisée.

On trouvera en annexe 1 un tableau qui recense, pour un secteur disciplinaire qui ne sera pas précisé, les différentes modalités de compensation arrêtées dans les composantes similaires de diverses universités : on peut certes s'interroger sur les motifs qui ont pu conduire les différentes autorités à produire des règles aussi dissemblables, on peut considérer que cette disparité même est fragilisante en ce qu'elle ne montre pas de philosophie claire d'évaluation, mais on peut surtout se demander comment les différentes parties intéressées, et en premier lieu les étudiants, peuvent comprendre de tels schémas.

Il en va de même sur toutes les questions fondamentales en ce que la destinée d'un nombre important d'étudiants se joue dessus, en même temps que la signification de leurs études : la note éliminatoire, la désignation d'unités fondamentales par lesquelles l'exercice de la compensation est restreint, ou la définition des modalités de rattrapage ; en chaque cas, des modalités d'application spécifiques et complexes ont été élaborées, soit au niveau de l'université, soit plus souvent de chaque UFR ou diplôme.

1.2. Le manque de clarté et des problèmes récurrents d'organisation font de l'évaluation un enjeu permanent de luttes entre les acteurs

1.2.1. Les universités éprouvent des difficultés à faire connaître et les étudiants à comprendre des règles souvent sibyllines

La conséquence de la complexité et de la diversité de la règle est bien sûr le risque qu'elle ne soit pas comprise.

La mission a constaté que l'intelligence des règles n'était pas partagée par tous les professeurs ou responsables administratifs, qui parfois découvraient à l'occasion de la mission une complexité ou une diversité qu'ils ignoraient à l'intérieur de leur université ou de leur composante. Dans la même université, mais dans deux UFR distinctes, des règles de compensation pour l'obtention de deux licences dont le cursus ne dure qu'une année prévoient en un cas une compensation sur 6 semestres (incluant donc des études totalement hétérogènes à ce cursus et inconnues du jury), en un autre cas la limitent aux deux semestres terminaux, chaque fois en prétendant appliquer la règle générale de l'université.

Il en va de même, plus gravement, des étudiants, qui ont des difficultés à comprendre ces règles au moment où on les leur expose, en début de formation, parce qu'elles ne leur parlent pas, et qui, par la suite naviguent souvent dans l'ignorance de points importants, comme la part du contrôle continu dans l'élaboration de leurs notes. Des étudiants nous ont dit avoir renoncé à comprendre et « ne pas savoir », jusqu'à la délibération du jury, si leurs résultats les mettaient ou non en position d'obtenir le diplôme.

Ce point est d'autant plus délicat que les étudiants sont désormais plus souvent inscrits dans des unités d'enseignement relevant de plusieurs composantes, et comparent donc des régimes différents d'obtention de diplômes, en étant témoins de différences qui ne leur apparaissent pas fondées et qu'ils en viendront à refuser.

La mission a certes constaté les efforts réalisés dans beaucoup d'universités pour faire connaître les règles d'évaluation, en diffusant aussi bien les chartes des examens que les modalités spécifiques de chaque diplôme. C'est moins l'effort de publicité qui est en cause que ce qui est à communiquer, souvent abscons, et dont le lecteur ne comprend pas le sens en termes de qualité de l'évaluation ou de la formation. Il apparaît aussi qu'il n'existe pas souvent de procédure de vérification de la réalité de l'application générale de la charte au sein des différentes composantes.

1.2.2. L'application de la réglementation notamment aux grands effectifs d'étudiants s'effectue de plus en plus au détriment de la qualité de l'évaluation

La première conséquence, mécanique, de l'obligation énoncée plus haut d'organiser quatre sessions d'examens par an au lieu de deux a été une extension du temps nécessaire aux examens au détriment du temps de formation : une université doit réserver environ huit semaines par an à la seule fonction d'« évaluation », abstraction faite bien sûr du temps consacré au contrôle continu.

C'est toutefois dans les secteurs où les étudiants sont les plus nombreux que la mise en œuvre des examens pose le plus de problèmes. L'importance des effectifs à évaluer a comme conséquence l'impossibilité de recourir à un vrai contrôle continu (dont l'accès est même parfois limité par le nombre de places assises en TD), la multiplication de formes d'évaluation « par défaut » (comme des QCM utilisés non pas par choix, mais par nécessité), l'abandon des évaluations orales, ou la demande adressée aux UFR par les services centraux de limiter la durée des épreuves, pour que tous les examens puissent être organisés dans le calendrier prescrit.

1.2.3. L'évaluation se retrouve soumise au jeu des acteurs

La mission n'a toutefois pas eu l'impression que la réglementation sur les diplômes ait été uniformément mal reçue à l'université.

En effet, des jeux d'acteurs eux aussi complexes se sont constitués pour tenter de faire passer leurs intérêts propres en matière d'évaluation :

- les étudiants, au moins par l'expression de leurs organisations syndicales, ont tout à fait accepté une logique inflationniste en termes d'évaluation, l'idée étant que plus les compensations s'effectuent sur un nombre important de notes, plus chacun a de chances de se rapprocher de la moyenne, plus les sessions d'examens sont nombreuses, plus les chances de réussite augmentent ; on a donc vu se développer des demandes de formations spécifiques de « rattrapage » qui finissaient par durer un semestre entier et créaient les conditions d'un enseignement semestriel « en boucle »¹⁰, c'est-à-dire recommencé chaque semestre, pair ou impair ;

¹⁰ Le développement de la formation selon un calendrier de ce type aurait naturellement des coûts très importants, sans que le bénéfice en apparaisse clairement.

- les enseignants de leur côté ont intégré les évolutions, soit en multipliant les sous unités d'enseignement et les épreuves dans le même sens inflationniste que les étudiants, en confortant par là le caractère autonome de chaque cours, soit en tentant de « compenser la compensation » par des épreuves plus difficiles ou encore en répondant à l'absence de note éliminatoire par un refus du jury souverain de recevoir des étudiants rédhibitoirement déficients ; la même attitude prévaut parfois pour la deuxième session, où la « volonté de les planter » a parfois été proclamée.

Les services de l'université ont compris à juste titre que cette complexité légitime leur intervention : c'est de toute évidence un enjeu fort, mais il leur appartient de situer les questions d'évaluation au dessus des luttes d'influence, en évitant que l'exercice de l'autonomie soit l'occasion de surenchères.

Une conséquence grave de l'inflation évaluatrice, quelle qu'en soit l'origine (textes réglementaires ou pression des uns et des autres) est bien sûr la réduction du temps disponible pour l'enseignement, réduction qui semble évidente à tous, même si elle n'est pas véritablement mesurée, ni toujours combattue quand elle le pourrait.

2. Une fragilité juridique trop facilement acceptée

L'évaluation certificative débouche sur la délivrance d'un diplôme aux lauréats désignés par le jury : ce diplôme crée des droits à vie pour son titulaire et est censé apporter des preuves à des tiers. C'est dire qu'il s'agit d'un acte juridiquement important.

La mission s'est donc attachée à observer différents phénomènes permettant de savoir dans quelle mesure étaient respectés des principes classiques en matière d'examens, comme l'égalité entre les candidats dans la réglementation et dans sa mise en œuvre, la souveraineté du jury, et l'authenticité de l'évaluation face au risque de fraude.

2.1. Des règles qui ne protègent pas toujours l'égalité de traitement

Il ressort des observations préalables qu'il est nécessaire en un premier temps d'interroger les règles elles-mêmes quant au sort qu'elles font à l'égalité entre candidats. Deux types de règles peuvent être distinguées : celles qui définissent les modalités d'obtention du diplôme, d'une part, celles qui définissent les modalités fines d'évaluation d'autre part.

2.1.1. Les variations dans les modalités d'obtention du diplôme créent des traitements qui peuvent être disparates

La disparité même des règles, leur complexité est un facteur de fragilité juridique. Plusieurs configurations paraissent manifester cette fragilité :

- la mission a rencontré toutes les variations possibles sur le calcul des compensations, sur les modalités du « rattrapage » en seconde session, sur le recours à une note éliminatoire, ou sur les règles de progression d'une année sur l'autre : le problème est désormais que les règles varient dans l'espace et aussi dans le temps, parce qu'elles survivent rarement à l'année universitaire ou parfois au changement de direction de l'université : cette variation sans fin les décrédibilise ;
- on s'étonne de voir ici d'infinies précautions prises pour permettre des compensations favorables, alors qu'une partie des candidats, issus par exemple de la validation des acquis de l'expérience, ou titulaires d'un BTS, ou encore, dans certaines universités, ayant eu l'idée malencontreuse « demander leur DEUG », ne peuvent pas bénéficier de cette compensation, soit parce qu'ils n'ont pas eu de « notes » susceptibles d'entrer dans une moyenne, soit parce que la réglementation propre gomme les notes antérieures à partir du moment où un diplôme est validé ;
- le détail des opérations montre que souvent la prise en compte des résultats est largement aléatoire, sans même que parfois des textes internes le définissent : on trouve des résultats de contrôle continu qui s'effacent s'ils sont inférieurs aux résultats de « partiels », des règles de compensation qui sont retenues après calcul de la formule la plus favorable, des règles de rattrapage où on ne sait pas quelle note on garde de la note initiale et de la note « rattrapée ».

2.1.2. La définition fine des modes d'évaluation eux-mêmes appelle la même observation

On a vu que la réglementation nationale effectuait une distinction entre contrôle continu et contrôle terminal. Plusieurs difficultés sont à signaler à ce sujet :

- On appelle souvent « contrôle continu » des modalités d'évaluation qui relèvent en fait du contrôle terminal, à la fois par la période où cette évaluation intervient (en fin de scolarité), que par la nature de l'épreuve (une interrogation portant sur la totalité d'un enseignement) ou par son caractère unique. On baptise parfois « partiel » ce faux contrôle continu. Ce flou sur le sens des mots a comme première conséquence que les étudiants ne retrouvent pas la même chose partout ; de plus cette épreuve de « faux contrôle continu » est souvent effectuée sur le temps d'enseignement, diminuant d'autant celui-là.
- Souvent dans les universités on assiste à des modalités mixtes d'organisation (contrôle continu mais avec des épreuves organisées par l'administration), ce qui n'appelle pas en soi de commentaire, mais il est plus préoccupant de voir des cas où l'évaluation de candidats emprunte au contrôle terminal sa place dans le calendrier et son poids, mais sans en reprendre les garanties, ni en termes de surveillance ni en termes d'information des étudiants, les enseignants en particulier gardant avec eux les copies qui ne sont pas remises à l'administration ni disponibles pour être communiquées aux étudiants.

- La diversité de ce que l'on retient sous le nom de contrôle continu, quand il s'agit bien de cela, est aussi préoccupante, non pas en soi, car elle est précisément inhérente à ce type de contrôle, mais pour le motif qu'on ne prend en général pas soin d'explicitier la forme de contrôle continu qu'on met en place. La mission considère que les modalités diversifiées de ce contrôle rendent d'autant plus nécessaire son explicitation, afin notamment d'éviter des situations trop disparates et de faire obligation aux concepteurs de répondre à des questions comme la prise en compte de l'assiduité, le traitement des travaux de groupe, etc., questions qui sont l'occasion de profondes disparités de traitement.
- Les mêmes observations s'imposent quant aux épreuves orales : elles ne sont pas toujours, aujourd'hui, l'objet d'une définition précise en termes de durée de préparation, de durée d'épreuve, de modalité de détermination du sujet, etc. En tout état de cause, l'épreuve orale comme tête à tête singulier entre un examinateur et un candidat sans que la présence d'un second membre de jury ou d'un tiers soit obligatoire est une modalité d'épreuve qui étonne souvent les étrangers en raison même du risque juridique qu'elle représente.

2.2. Une mise en œuvre qui manque de rigueur

2.2.1. Un certain nombre de procédures matérielles ne font pas l'objet d'une vigilance aussi permanente qu'il conviendrait

La qualité d'un examen dépend aussi d'un certain nombre de procédures matérielles exigeantes. Ce que la mission a constaté à cet égard est préoccupant :

- La surveillance des épreuves est souvent insuffisante, soit par le nombre, soit par la qualité ou la légitimité de ceux qui en sont chargés ; c'est ainsi que la vérification des identités, le contrôle des copies remises, la gestion des sorties de salles ou la surveillance proprement dite sont conduites sans la rigueur indispensable. Les étudiants sont nombreux à avoir évoqué des personnes chargées d'assurer la surveillance (pouvant être des professeurs) rendus invisibles par « leur journal » ou même disparaissant temporairement de la salle.
- L'affichage protégé des renseignements relatifs aux examens est loin d'être réalisé dans de bonnes conditions : la mission a rarement trouvé des panneaux d'affichage vitrés et fermés à clé : plus souvent des panneaux en désordre où l'information relative aux examens est mêlée à tout le reste. Les corrections apportées aux listings sont souvent apportées à la main sans précaution particulière.
- Les résultats sont saisis en général par des personnels administratifs, avec une saisie unique sur le logiciel « Apogée » : la mission a constaté que cette saisie n'offre pas toujours la sécurité requise, et par exemple les deux mentions « ajourné » et « défaillant » (c'est-à-dire « absent ») étaient dans un département régulièrement utilisées l'une pour l'autre.
- Les opérations d'anonymat des copies sont aussi le lieu d'étonnantes disparités de traitement : l'anonymat est respecté de façon aléatoire (exemple d'une université

où une seule UFR le respecte) et comme un rituel sans signification : il arrive par exemple que les copies soient désanonymées par le professeur même qui les a corrigées avant que les résultats soient remis à l'administration, mais la mission a aussi visité une université où la levée de l'anonymat s'effectue en présence d'étudiants.

2.2.2. *Les jurys n'exercent pas toujours toute leur souveraineté*

Le fonctionnement des jurys est souvent lui aussi aléatoire : l'impression dominante est celle d'une instance, selon les cas, minorée ou chargée de tout résoudre.

Le jury est relativement souvent une instance largement formelle, réunissant de fait une faible ou très faible partie des correcteurs des épreuves, pour une séance rapide se limitant à enregistrer les listings informatiques. Le nom du président du jury est rarement connu des candidats, et le jury n'a pas d'existence pérenne, par exemple tout au long d'une formation. Dans certaines universités, la compétence du président de l'université pour la désignation des jurys a même été oubliée.

Les jurys de semestres, qui sont parfois les seuls qui existent, n'ont bien sûr guère de portée quant à la délivrance globale du diplôme, qui n'est pas perçue comme la finalité claire des études et la sanction de leur validation.

La réunion de jury n'est pas une étape visible de la procédure, les étudiants ayant trop souvent pris connaissance de leurs notes avant cette délibération, ce qui entraîne, de l'aveu des étudiants de certaines composantes, des négociations de notes avec les examinateurs en vue d'obtenir le relèvement salvateur.

Les « points de jury » ont une réalité juridique mal assurée : rarement fondés sur un texte, ils sont tantôt ajoutés au décompte total des points, tantôt répartis entre différentes notes. Ils sont parfois définis restrictivement comme permettant de rattraper des candidats qui approchent de la note seuil (pour être reçus ou pour obtenir une mention), mais ce n'est que rarement qu'ils apparaissent comme la manifestation pleine de la souveraineté d'un jury qui peut délibérer librement, en particulier pour réduire ou supprimer les effets indus de la compensation.

On rencontre même parfois une situation antipodique, mais tout aussi dangereuse où des responsables développent une analyse selon laquelle l'université a dû, pour des motifs politiques, prendre une réglementation particulièrement laxiste en matière de compensation ou de rattrapage, mais que confiance est faite aux jurys pour saper ou limiter les effets de cette réglementation.

2.2.3. *Les modalités traditionnelles des fraudes ne reçoivent pas de réponse plus adaptée que leurs formes les plus récentes*

La mission a constaté un écart important de perception du phénomène selon qu'elle interrogeait les professeurs et personnels administratifs (qui la minimisaient) ou les étudiants (qui en faisaient une évocation inquiétante), pour ce qui concerne la fraude traditionnelle aux

examens « sur table ». S'agissant de la fraude par plagiat sur internet, l'appréciation des uns et des autres était à peu près inversée.

D'enquêtes diverses effectuées depuis une décennie, il apparaît que les phénomènes de fraude en examens sont massifs à l'université. Les étudiants interrogés allaient jusqu'à estimer de 25 à 50 % la part des étudiants qui y recourent. Plusieurs points préoccupants sont à noter :

- Les surveillants ferment semble-t-il souvent les yeux ou ne font rien pour faire apparaître une réalité qui prend la forme de copiage sur le voisin, avec des procédés plus ou moins sophistiqués de codes oraux en cas de QCM, d'antisèches parfois réalisées sur des papiers des différentes couleurs des brouillons ordinairement proposés, de notes manuscrites sur les ouvrages autorisés, en particulier les codes, de copiage de formules et données dans des calculettes dotées de fonction élaborées de calcul, de consultation sans autre forme de procès de cours et de manuels parfois dissimulés dans les toilettes. Les étudiants sont agacés par la fraude, mais s'abstiennent de la dénoncer à des autorités qui souhaitent souvent l'ignorer. Les convocations en conseil de discipline suite à des cas de fraudes sont rares, peu dissuasives et les peines sont en général légères¹¹. Un étudiant interrogé banalisait tellement la fraude qu'il déclara qu'un bon étudiant était celui qui avait suffisamment travaillé avant l'épreuve pour que sa triche soit directement efficace.
- La fraude est de peu d'intérêt dans les épreuves qui font essentiellement appel à la réflexion ou à des cas pratiques, mais elle prend un autre visage quand l'évaluation s'effectue en contrôle continu sous forme de travaux à réaliser à domicile ou encore de façon collective. Quand un candidat, comme le cas nous a été plusieurs fois cité, s'agrège à un groupe travailleur sans lui-même fournir d'effort, le mot de fraude n'est même pas prononcé, la notion n'est même pas évoquée, et il est fréquent que le professeur ne souhaite pas entrer dans la question de l'authenticité du travail personnel de chacun.
- Si les domaines des sciences humaines et des humanités étaient jusqu'ici relativement épargnés par la fraude en raison de la forme des épreuves, ainsi que les niveaux d'études supérieurs à la licence, la situation a évolué rapidement avec le recours au plagiat à partir d'internet¹². Désormais les étudiants trouvent facilement sur internet les fiches de lecture qui leur sont demandées, les citations en copié-collé sans guillemets de travaux disponibles en ligne se multiplient dans leurs devoirs, et il existe même des entreprises commerciales qui proposent de façon onéreuse des mémoires sur tous les sujets possibles. L'équipement informatique des professeurs contre cette fabrique de fausse monnaie (des logiciels de repérage existent, comme « *compilatio.net* », qui indique un coefficient de plagiat au sein d'un texte, exprimé en pourcentage) est peu développé, mais leur préoccupation est forte sur le sujet. Les étudiants, en revanche, ne paraissent pas

¹¹ En outre elles sont souvent annulées pour vice de forme, ce qui conduit des enseignants à « régler le problème au sein de l'UFR », en toute illégalité.

¹² Une typologie de la fraude d'étudiants à partir de l'internet et de leur perception du sujet se trouve sur le site suisse <http://responsable.unige.ch>

avoir conscience des limites en ce domaine¹³ : ils observent que ce sont au mieux de simples guillemets qui séparent la citation du plagiat et certains se demandent dans quelle mesure des épreuves classiques où il est demandé de reproduire une pensée plutôt que de penser par soi-même échappent au reproche de plagiat. La question est d'autant plus préoccupante qu'elle est aggravée par les différences des cultures nationales des étudiants : en certaines régions du monde, « copier » n'est jusqu'à un certain stade pas condamnable ; les étudiants français, de leur côté, ont été surpris de la rigueur qui est de mise sur de tels sujets dans des pays d'Europe du nord où ils suivaient leurs études. La valorisation du bricolage créatif par copié-collé qui a cours ici ou là a semble-t-il fait perdre à certains le repérage de ce qui exige vraisemblablement qu'on raisonne en termes de « limites » à ne pas dépasser, mais qui ne peut en tous cas plus être laissé aux improvisations.

Faut-il être préoccupé par la fraude ? La mission répond positivement sans hésitation : en effet la question de l'authenticité des prestations des candidats, de leur honnêteté et de l'égalité des conditions de composition n'admet pas de discussion ; il est d'autre part certain qu'à partir du moment où la concurrence entre les formations sera plus vive, où les diplômes universitaires seront plus recherchés, la fraude tendra à se développer¹⁴, y compris sous ses nouvelles formes, et viendra saper une large partie des efforts de valorisation réalisés par les universités.

3. Une indifférence et une défiance de la part de l'Université à l'égard des résultats de ses propres évaluations

La confiance que les universités accordent à la valeur des évaluations qu'elles organisent et des diplômes qu'elles délivrent au nom de l'Etat est un point important, ainsi que l'attention qu'elles portent à l'issue des évaluations, quand ces dernières deviennent « résultats » aux examens, qui font eux-mêmes partie des résultats de l'université.

3.1. L'Université paraît douter d'elle-même

3.1.1. Elle s'accommode d'une multiplication inflationniste des évaluations

Les universités ont été confrontées à des évolutions démographiques et sociales, ainsi qu'à des évolutions juridiques et pédagogiques, qui ont souvent déstabilisé des traditions et rituels d'évaluation. En particulier, la mise en place de la semestrialisation d'une part, du LMD d'autre part, avec des règles de compensation pas toujours maîtrisées ont engendré deux phénomènes aux effets cumulatifs :

¹³ Il ne serait pas exceptionnel par exemple que des mémoires de M2 s'appuient sur des articles qui ne figurent pas dans la bibliographie.

¹⁴ Un raisonnement n'excluant pas l'autre, on peut aussi partir de l'idée que bien des étudiants minimisent la gravité de la fraude dans le contexte d'examens peu valorisés pour espérer qu'une revalorisation des diplômes universitaires la combatta mécaniquement.

- une multiplication mécanique du nombre des évaluations, correspondant à l'éclatement de l'année en semestres et des cursus en unités d'enseignement ;
- une inflation et un durcissement des évaluations en réponse aussi bien au vœu de chaque enseignant que son cours soit évalué qu'à une crainte de laxisme et de « braderie ». Ce point apparaît à la fois dans ce que déclarent des professeurs, et dans la tendance, observée, à multiplier les évaluations par rapport à la période antérieure, par exemple en doublant un contrôle continu par un contrôle terminal ; d'autres ont déclaré avoir conscience d'utiliser des barèmes plus exigeants par peur de la baisse de niveau¹⁵. Ce point est un élément de la « lutte des gendarmes contre les voleurs » qu'un haut responsable universitaire voit dans le jeu permanent de défiance auquel se livrent actuellement professeurs et étudiants, pris dans le maquis des règles d'une part, dans le manque de références claires d'évaluation d'autre part.

3.1.2. L'Université ne fait pas toujours confiance à ses propres diplômés

Interrogés sur la capacité des diplômés à « faire la preuve », même au sein de la seule université, d'acquis provenant des apprentissages, nombreux sont ceux qui ont exprimé leurs doutes : à la fois en raison de règles d'attributions qu'ils ne maîtrisent pas (décidées au niveau de la réglementation nationale ou de l'université), d'épreuves dont la forme leur a été selon eux imposée (durée limitée, tirages au sort, QCM admis par défaut pour faire face à une augmentation des effectifs), ou qui ne leur semble pas adaptée sans qu'ils puissent les modifier. C'est le cas, par exemple, quand des professeurs évaluent en contrôle continu tout en admettent qu'une partie des candidats, en particulier dans des travaux de groupes, ne sont pas évalués de façon honnête ; ou quand des professeurs sont persuadés que leur rôle serait d'abord d'évaluer l'acquisition de compétences alors que les traditions les contraignent à contrôler l'acquisition de connaissances dont ils voient mal la valeur formatrice.

Du même coup, la mission a pu constater que souvent existaient des évaluations cachées qui doubleraient celles correspondant aux diplômés sur la valeur desquelles on avait des réserves :

- une même composante qui pour l'admission en master 1 ne s'intéresse pas aux résultats de la licence (les notes par discipline, la durée pour l'obtenir, la mention, le recours ou non à la compensation), organise un véritable « concours », avec un écrit en temps limité, puis un oral sur admissibilité avec jury d'oral collectif ;
- de façon générale les mentions ne sont l'objet d'aucune reconnaissance, quelquefois d'aucun décompte, comme si l'on se résignait à ne produire que des résultats « médiocres » ;

Rappelons à cet égard que l'Etat employeur ne donne pas d'autre exemple quand pour la partie la plus « disciplinaire » il double par des épreuves de CAPES similaires les épreuves de licence organisées quelques mois auparavant au nom du même Etat.

¹⁵ La recherche d'un plus grand nombre d'étudiants dans des filières désertées a naturellement parfois un effet inverse de surnotation voire de laxisme.

3.2. La plupart des acteurs partagent souvent une étonnante indifférence aux « résultats »

La mission a été surprise de constater que souvent la notion de « résultat aux examens », qui à tort ou à raison est si présente dans le champ scolaire, est inusitée dans beaucoup de composantes universitaires. Les personnels administratifs, ainsi que les responsables de formation ne connaissent pas de taux de succès, n'en ont pas à leur disposition pour les comparer dans le temps, et répondent aux étudiants assez nombreux qui veulent les connaître avant de s'inscrire qu'ils n'ont pas les données.

3.2.1. *La mesure même des « résultats » aux examens apparaît si complexe qu'on y renonce souvent*

De fait, les interlocuteurs déclaraient souvent que les seuls résultats qui leur étaient demandés par l'administration centrale à des fins statistiques étaient le ratio du nombre de « reçus » rapporté au nombre d'« inscrits administratifs ». Ce taux, à juste titre, apparaissait à ceux qui avaient à l'utiliser comme particulièrement peu significatif en ce qu'il mêle une mesure de l'assiduité des étudiants à celle de leur succès académique.

Au sein de l'administration centrale, cette faiblesse de mesure, au motif qu'elle est devenue fort complexe, notamment avec la mise en œuvre du LMD, ne paraît pas acceptable en l'état : on peut s'étonner qu'elle n'ait pas jusqu'ici été appelée à produire, en liaison avec les universités, et peut-être plus sur le mode du panel que sur celui de l'exhaustivité, des données sur les taux de succès à l'échelle par exemple de la licence entière, et pas seulement de la dernière année du cursus. Il est plus préoccupant de savoir que les services statistiques centraux expriment leur propre difficulté à obtenir de certaines universités des données significatives relatives aux taux de succès, au motif que les résultats aux examens seraient « confidentiels et à disposition du seul président » (propos rapportés). La question posée est donc celle de la production et de la lisibilité nationale des taux de succès aux examens universitaires, dont la « lecture » reste aujourd'hui étonnamment impossible.

Dans une université, la mission a trouvé plusieurs mesures de l'effectif auquel rapporter le nombre des reçus : c'est ainsi qu'apparaissait le nombre des inscrits administratifs de début d'année, mais aussi le nombre d'« inscrits oraux » (*sic*), c'est-à-dire d'étudiants qui n'ont pas la volonté claire, ni parfois les conditions académiques ou économiques pour s'inscrire en début d'année et qui assistent aux cours, suivent les contrôles continus sans avoir d'existence administrative (certains seront inscrits dérogatoirement en janvier) ; les inscrits dits « pédagogiques » étaient normalement ceux qu'on pensait devoir rapporter au nombre des « reçus », sauf que parmi eux un certain nombre avait décidé sans le dire de ne pas se présenter, ou de ne pas se présenter à toutes les unités à la première session, ou la première année¹⁶, etc.

¹⁶ On trouve aussi le cas où l'université inscrit automatiquement tous les étudiants aux deux sessions.

Ce qui signifie qu'effectivement, sans travail préalable adapté aux circonstances locales, il est impossible de définir un taux de succès. Deux indicateurs semblent au moins nécessaires : ratio des présents par rapport aux inscrits et ratio des reçus par rapport aux présents.

3.2.2. *L'évaluation des étudiants n'est pas matière à évaluation*

Plus délicat : le succès aux examens, et même l'activité d'évaluation des étudiants ne sont pas l'objet de suivi ni d'étude, sur les résultats moyens, par discipline, et sur leurs évolutions, créant une impression de vaste trou noir qui ne dérange pas vraiment les différentes parties. Les études des échecs, la recherche de corrélations diverses permettant de faire l'hypothèse de causalités éventuelles pour « améliorer les résultats » sont dans ce contexte des pratiques rarissimes, individuelles et confidentielles.

De la même façon, il est étonnant que, dans une période de renouvellement réglementaire, on ne se soit en général pas donné de moyens d'évaluer les innovations, leur impact non seulement sur le nombre des diplômés, mais sur la qualité des diplômes. De tels travaux auraient pu pourtant permettre d'échapper au règne des suppositions, des impressions et des préjugés.

Il apparaît que certaines universités ont l'intention de faire des « examens », ou des « taux de succès aux examens » un argument de publicité : la mission ne peut qu'être perplexe quant aux conditions dans lesquelles ces éléments sont élaborés et interprétés dans les UFR :

- La doctrine n'est pas claire : les acteurs ne savent pas si une université dont les diplômés n'auraient pas fait la preuve de leur qualité serait plus ou moins attractive, et la mission a rencontré des acteurs qui considéraient par exemple que la compensation était un argument de « vente » de l'université, l'important étant alors de sauver des postes de professeurs, et donc de s'assurer de viviers ; de façon plus générale un fort taux de succès peut être interprété, si aucune précaution n'est prise, aussi bien comme l'indice d'une formation de qualité que d'un diplôme bradé.
- La mission s'est interrogée sur ce que pouvait être en l'état la mesure de la qualité de diplômes accordés à des publics de formation continue captifs, ayant besoin d'un diplôme universitaire, dont la spécialité n'importe pas, pour pouvoir justifier de promotion ou se présenter à un concours : les enseignants trouvent évidemment leur intérêt au maintien de ces effectifs, sans évaluation.
- Dans ces conditions toujours, on ne voit pas, et on ne peut que le regretter, comment les taux de succès aux examens, la capacité de l'université et de telle composante à faire réussir ses étudiants, pourraient être pris en compte dans la démarche de contractualisation.

4. Les procédures d'évaluation deviennent un encouragement à la médiocrité de certains apprentissages

La mission centrale de l'Université étant la diffusion des savoirs et la recherche, il est opportun de se demander, parce que c'est bien cela qui doit décider, si les procédures d'évaluation en vigueur favorisent l'acquisition des savoirs et compétences, au moins en en assurant une validation fiable, mais aussi peut-être en la facilitant par la fourniture aux étudiants de repères en termes de performances.

La mission estime que c'est l'aspect le plus critiquable de la situation : la fonction d'évaluation n'est pas actuellement conduite d'une façon qui bénéficie comme elle le devrait aux étudiants et à leurs apprentissages.

4.1. On ne sait pas bien ce qu'on mesure

La première observation porte sur une double ignorance qui pèse souvent sur la qualité de la procédure.

4.1.1. L'absence d'une identification incontestable des objectifs des formations prive l'évaluation des références dont elle aurait besoin

La définition des modalités d'évaluation reste trop souvent une affaire trop exclusivement administrative, comme s'il s'agissait seulement de satisfaire à quelques contraintes, parfois lourdes, d'organisation. Le travail pédagogique collectif sur ces questions est en bien des cas peu apparent.

La première question pédagogique, à savoir la définition des objectifs de la formation, est maltraitée : beaucoup d'équipes de formation n'ont pas fait cet effort ou bien l'ont fait d'une façon qui visiblement ne répondait pas à une méthode assez claire. Interrogés sur ce sujet par la mission, plusieurs responsables de formations se livraient à une justification de l'existence d'enseignements, ce qui n'aide pas à avancer en termes d'évaluation. La définition de ce que pourrait être un « niveau licence » pour un champ de formation déterminé n'est pas non plus disponible, alors que ce serait précieux pour calibrer l'évaluation.

La simple mise bout à bout de l'ensemble des évaluations demandées à un étudiant n'est pas réalisée, et encore moins l'objet d'un travail collectif ou du responsable de diplôme.

Ce point semble d'autant plus à signaler que l'inscription automatique des diplômes au RNCP¹⁷ nécessite l'établissement d'une fiche indiquant les objectifs poursuivis et les compétences attendues : ces fiches seront progressivement exigées dans les dossiers d'habilitation, mais le risque est que la rédaction des objectifs et compétences reste

¹⁷ Répertoire national des certifications professionnelles.

superficielle, et surtout que le lien ne soit pas établi entre ce référentiel de compétences et les modalités de certification.

Quant aux objectifs généraux dont on pourrait s'attendre qu'ils soient, d'une manière ou d'une autre poursuivis dans toutes les formations, comme la capacité à s'exprimer oralement, en français et dans une langue étrangère, dans des conditions diverses de travail ou d'échange, il est patent qu'ils ne sont pas identifiés en termes d'évaluation : le nombre d'évaluations orales auxquelles un étudiant peut être soumis au cours de son cursus peut être extrêmement faible, et la qualité de ces évaluations sans une identification préalable des compétences est très aléatoire. Il y a urgence pourtant à ce que de telles questions soient traitées, car il est évident à la fois que c'est un élément d'employabilité et que le secteur des Grandes écoles, de son côté, forme expressément ses étudiants à ce type de compétences et les évalue.

La même carence de repérage d'objectifs peut s'observer pour l'évaluation de l'enseignement de langues prévu dans toutes les formations de master : si l'arrêté relatif au grade de master dispose que ce diplôme « ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère », la réalité est celle d'une absence de définition et même d'interrogation sur le sens de cette « aptitude à maîtriser ».

4.1.2. Les outils de mesure ne sont pas toujours bien maîtrisés par ceux qui les utilisent

La seconde question pédagogique, à savoir la définition des modalités d'évaluation d'atteinte des objectifs de formation ne peut guère qu'être à son tour déficiente.

Les modalités possibles, en contrôle terminal comme continu, sont assez diverses, mais chacune a un sens (cherche-t-on à évaluer le résultat d'une formation ou une étape ? cherche-t-on à évaluer l'acquisition de savoirs ? la capacité à les réinvestir ? une attitude de recul critique vis-à-vis de ces savoirs ? l'acquisition d'une méthode ? une micro-compétence ?), chacune a des avantages, chacune a des inconvénients.

Or il est fréquent qu'on perçoive que le recours à un modèle préexistant n'ayant guère fait l'objet d'une réappropriation critique s'est imposé sans autre forme de procès : on pourrait évoquer par exemple le cas d'un recours inconditionnel à la « dissertation » pour évaluer un master professionnel en seconde année, ou encore la pratique de travaux collectifs évalués sans la moindre garantie, par exemple par un oral de vérification, de l'authenticité de la participation effective de chaque étudiant du groupe. De la même façon, personne ne se préoccupe d'homogénéiser les exigences des enseignants quant au produit « fiche de lecture » demandé aux étudiants : son calibrage et ses objectifs n'ont pas été définis en commun et les étudiants se plaignent de devoir jongler entre plusieurs conceptions de la fiche de lecture, de même que les problèmes graves posés à propos de cet exercice par l'utilisation de fiches toutes prêtes sur l'internet ne sont pas considérés ni traités.

Les techniques de calcul de l'accès au diplôme comme la compensation ne sont pas utilisées de façon pertinente, comme dans ces unités organisées pour des étudiants qui souhaitent se présenter au professorat des écoles : alors qu'il s'agit typiquement d'une formation qui

entend apporter des compétences de base en mathématiques ou en français, on ne s'est pas opposé à ce que les unités en question se compensent entre elles.

4.2. On utilise trop rarement l'évaluation pour faire progresser

4.2.1. Acquis antérieurs et erreurs sont peu mis à profit

Une situation fréquemment observée est celle d'enseignants qui ne considèrent pas l'évaluation ou l'erreur comme des modalités indispensables et précieuses de formation : l'exercice de la correction des évaluations est souvent escamoté, soit qu'il s'agisse d'une évaluation terminale (en ce cas, les copies sont corrigées, mais avec un nombre infime d'étudiants venant les consulter, et un nombre encore plus faible en demandant la photocopie), soit qu'il s'agisse de contrôle continu, sans qu'existe de rituel de travail sur les erreurs et insuffisances, ou avec des copies « terminales » de contrôle continu que les étudiants n'ont pas la possibilité de consulter, parce que le professeur ne revoit plus les étudiants et que l'administration n'en est pas destinataire.

Cette conception selon laquelle chaque évaluation est un évènement ponctuel dont il n'y a rien à tirer, ni pour les étudiants en termes d'apprentissages, ni d'ailleurs pour les professeurs en termes d'enseignement, paraît bien ancrée, puisque par exemple professeurs comme étudiants du niveau N ne s'intéressent jamais aux acquis ou lacunes du niveau N-1 : Pierre Legrand, dans son ouvrage¹⁸ d'éducation comparée sur le baccalauréat faisait remarquer que la signification juridique de cet examen en termes d'accès à l'enseignement supérieur avait comme conséquence collatérale que l'ensemble des renseignements que l'examen recèle sur chaque étudiant, et qui pourraient l'aider lui-même et aider les professeurs à le situer (sorte d'évaluation diagnostique à l'entrée à l'université) ne sont en rien utilisés.

Cette faiblesse de l'effort de valorisation des évaluations et des corrections participe de la difficulté évoquée par des étudiants pour « savoir ce qu'est une bonne copie ».

4.2.2. On ne garde pas de mémoire des sessions d'évaluation

Précisément, les évaluations à l'université, à la différence du modèle en vigueur dans les formations sélectives à l'entrée, semblent ne pas laisser de trace, et en cela elles sont privées d'une possibilité de jouer un rôle de repérage et d'entraînement dans les apprentissages :

- C'est d'abord le cas du déroulement de chaque session : elles ne laissent pas d'autre trace qu'un procès-verbal qui n'est que la signature d'un listing par le président du jury, sans rien qui pourrait renseigner les uns et les autres sur la qualité des prestations, leurs insuffisances éventuelles, etc.
- C'est surtout le cas des épreuves elles-mêmes : en particulier il n'est pas courant que les sujets des années antérieures soient disponibles, encore moins corrigés, pour ne pas parler de l'édition des meilleures copies qui viendraient servir de référence. L'édition d'annales a plusieurs fois été évoquée comme un besoin au

¹⁸ Pierre Legrand, *Le bac : chez nous et ailleurs*, Hachette, 1995.

cours des entretiens auxquels la mission s'est livrée. Quant on sait le rôle que ce type d'édition joue au sein des formations sélectives ¹⁹de même que dans beaucoup d'universités étrangères, on ne peut que regretter cette carence.

4.3. Les procédures d'évaluation contribuent à la démotivation des étudiants

4.3.1. *La culture de la stratégie*

Les formations sont souvent éclatées en un grand nombre d'enseignements, dans le cadre de semestres ressentis comme trop courts par rapport à la fois aux habitudes antérieures et aux exigences des formations en termes de durée.

La conséquence en est un émiettement aussi fort des évaluations et l'impression, souvent exprimée par des étudiants, d'un parcours du combattant entre des éléments dont ils perçoivent mal la signification d'ensemble. En outre, des éléments qui devraient être associés de près dans la formation comme dans l'évaluation, par exemple les cours magistraux et les travaux dirigés, sont trop souvent déconnectés, sans renvois de l'un sur l'autre.

L'effet notablement pervers de cette situation est que les étudiants ont pris l'habitude de ces parcours fragmentés et qu'ils en viennent même à préférer cette situation, en ce qu'elle leur donne plus de chances d'écrire une nouvelle page vierge. Ils ont souvent pris l'habitude de louvoyer, la poursuite du diplôme devenant la recherche de la stratégie la plus payante, en choisissant les professeurs dont la rumeur rapporte qu'ils notent le plus généreusement, les unités dont on entend dire qu'elles « rapportent le plus », le type de session qu'ils estiment leur convenir le mieux si session normale et de rattrapage diffèrent, les cours les plus égrenés.

¹⁹ Rôle qui a certes ses dangers si on n'y prend pas garde, en ce que des annales ont un effet par définition conservateur.

L'appellation que les étudiants donnent à ce fonctionnement directement utilitariste à très court terme consistant à se soumettre à une succession d'« enseignements », avec les contrôles associés, en se dépêchant de passer au suivant, et de jeter jusqu'aux notes et supports des cours est éloquent : c'est le « coup de la chasse d'eau », fonctionnement contre lequel la mission considère que l'organisation des évaluations (et des enseignements) ne protège pas suffisamment les universités.

C'est tout un schéma bien installé que la mission souhaiterait pointer pour le dénoncer : des étudiants suivant des cursus dont ils estiment eux-mêmes qu'ils ne sont pas formateurs, se soumettant à des évaluations dont ils estiment qu'elles ne prouvent pas grand-chose à leur sujet, et au total se faisant une idée peu valorisante des diplômes qu'ils préparent, la logique vicieuse étant qu'ils ne voient pas pourquoi seraient en plus « difficiles » des diplômes de peu de valeur.

4.3.2. *La dictature de la moyenne*

Participent à cette perte de sens des études les différentes pratiques de calculs de moyennes, à la fois dans le cadre où ils ne sont pas contestés, comme celui de l'unité d'enseignement ou du semestre et dans le cadre de différents mécanismes de compensation.

La mission ne développe pas de point de vue totalement hostile à la compensation, en raison à la fois de la diversité des correctifs qui sont apportés en bien des cas à ses excès (recours aux coefficients, recours à l'obligation d'une seconde moyenne à des unités dites « fondamentales » ou « majeures ») et de la diversité des significations qu'elle prend selon les situations.

La mission considère seulement deux points :

- la compensation ne doit pas plus être un dogme que sa suppression : elle n'est pas acceptable, ou les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas recevables si elle permet d'obtenir une licence par l'effet d'unités d'enseignement étrangères à la dominante, ou si elle empêche d'arrêter dans sa progression un étudiant à qui fait défaut une compétence vraiment rédhibitoire ;
- un problème émerge toutefois autour de la compensation : sachant que toutes les notes risquent de toutes façons de se compenser, les professeurs préfèrent adopter des échelles de notation peu discriminantes, afin de lui ôter de l'impact, ce qui ne contribue pas à améliorer la qualité des épreuves.

On arrive à une autre question : même si on détermine clairement les objectifs d'une formation et si on fixe en adéquation à ces objectifs les modalités d'évaluation, la qualité globale de l'évaluation ne pourra pas être bonne si les modalités de jugement des prestations des candidats sont déficientes : or la mission a constaté qu'il est très rare que soient prises en compte un minimum des précautions et même assimilés un minimum des résultats et préconisations de la docimologie. Si l'un des CIES²⁰ interrogés avait bien diffusé en quelques

²⁰ Centre d'initiation à l'enseignement supérieur.

pages les travaux d'un spécialiste de ce domaine qui interpellait de façon claire et fournissaient quelques mises en garde et outils simples, la formation à ces questions dont la découverte, ménage bien des surprises aux plus chevronnés des professeurs, a semblé très insuffisante²¹, alors même qu'elle peut être efficace à partir de quelques expériences simples.

²¹ On peut bien sûr citer les travaux d'André Antibi sur la « constante macabre », mais aussi ceux de Jacques Nimier, disponibles en ligne sur son site personnel.

– Deuxième partie –
L'évaluation des étudiants est en fait soumise
à de nombreuses tensions et contraintes
qu'il serait inopérant d'ignorer

1. L'évaluation des étudiants est tirillée entre les différentes attentes placées dans l'Université

Il est évident que, sans en dresser toujours un tableau complet, tous ceux qui mettent en œuvre les évaluations expriment facilement différents motifs d'insatisfaction au sujet des évaluations, même si l'on ne dispose pas d'enquête récente à ce sujet : elles sont ressenties comme chronophages, d'une complexité qui déroutent souvent, et les professeurs présentent rarement cet aspect de leur activité professionnelle comme gratifiant, quand ils n'expriment pas directement des réserves sur son rôle et sa valeur. Les étudiants, de leur côté, sont souvent sévères sur ce qu'ils vivent en ce domaine, loin de s'accommoder d'un régime d'évaluation qui peut à distance sembler ouvert, voire parfois complaisant.

On ne peut donc pas dire qu'il y aurait un attachement explicite de l'Université à *une* forme d'évaluation à laquelle elle tiendrait pour différentes raisons. Si d'ailleurs on a pu observer par exemple qu'il était tabou de toucher au baccalauréat, il faut concéder que les diplômes universitaires classiques qui ne correspondaient pas à la construction 3/5/8 du LMD (les DEUG, les maîtrises, les DESS, les DEA) sont en train de disparaître sans bruit du paysage, prouvant par là-même que la situation n'est pas figée. Toutefois, alors même que personne ou presque ne se dit satisfait du fonctionnement actuel des évaluations, le sujet n'est pas abordé ni traité de façon systématique par les différents acteurs. Le motif en est sans doute que, sous ce thème d'apparence peut-être anodine, on rencontre en fait un paysage extrêmement complexe où se combinent et s'arrangent sur le terrain plusieurs strates historiques ou idéologiques opposées, mêlées à des points sans doute fondateurs de certaines professionnalités, comme celle d'enseignant-chercheur. Ces motifs s'ajoutant aux tensions d'ensemble qui pèsent sur les évolutions de l'Université en France, on ne s'étonnera pas que la résultante de l'ensemble soit l'impression d'un champ trop complexe pour qu'on s'y attaque, quelque boîte de Pandore qu'on hésite à ouvrir. En remettant toujours de considérer ces questions, toutefois, on ne fait qu'aggraver les problèmes du type de ceux qu'a relevés la mission et que retarder sur ces questions un rendez-vous transparent et nécessaire entre les universités et la qualité.

D'où l'importance de se représenter les tensions qui parcourent le paysage ainsi que la signification profonde des problèmes qu'on y rencontre.

1.1. La question de l'évaluation se pose dans le contexte spécifique de l'Université française

Il n'est en effet pas possible de cerner la question des évaluations des étudiants à l'Université en France sans avoir en tête que le système d'évaluation qui y a cours est en permanence opposé, en France même, à celui qui a cours dans la partie de l'enseignement supérieur qui se définit par des sélections précoces, et même des sélections successives, comme par exemple le recrutement en Grandes écoles.

1.1.1. Les évaluations extra universitaires jettent leur ombre portée

On sait en effet que, spécificité française, le système public d'enseignement supérieur supporte lui-même, en dehors des anciens secteurs depuis longtemps professionnalisés de la médecine et du droit, la concurrence interne entre l'Université et différentes filières sélectives à l'entrée. Parler de sélection à l'entrée est en effet représentatif de situations de sélections successives, en fait, qui font par exemple suivre l'admission en classes préparatoires sur les résultats de la classe de 1^{ère} et de la terminale (sorte de « contrôle continu »), du passage sélectif de la première à la deuxième année, de l'admissibilité à des concours à la suite d'épreuves écrites, puis de l'admission à la suite d'épreuves orales.

Ces modes d'évaluation, tournés vers le dégagement d'une élite et son classement, jettent pour des motifs notamment symboliques une ombre portée sur toute évaluation mise en œuvre dans l'enseignement supérieur. En outre, le poids maintenu des concours de recrutement de la fonction publique et notamment des concours pour les métiers de l'enseignement dans certaines filières universitaires continue de faire ressortir au sein même de l'université les objectifs de sélection et de classement comme indissociables de toute espèce d'évaluation. N'oublions pas en particulier que, dans les départements universitaires, on prépare aussi à un concours non universitaire, l'agrégation de l'enseignement secondaire, en ayant rarement un regard critique, en dehors peut-être de certaines formations scientifiques, par rapport aux modèles épistémiques que diffuse ce concours. L'agrégation du secondaire maintient par exemple une exigence de synthèse des savoirs disponibles qu'il n'appartient pas à la mission de critiquer mais qui, de toutes façons, n'entre pas nécessairement dans la construction des savoirs que les équipes universitaires ont pour mission de définir.

On a parfois l'impression :

- que certaines formations universitaires n'ont pas pu prendre toute leur autonomie par rapport à des logiques de concours définis par un seul employeur (l'Etat), avec des objectifs de recrutement pour une fonction professionnelle déterminée, cela alors même que l'Université, désormais dans tous les domaines, prépare des étudiants qui iront massivement vers des emplois beaucoup plus diversifiés, notamment dans le secteur privé ;

- qu'on ne comprend pas toujours qu'une logique de sélection/classement a comme implication de privilégier ce qui est discriminant sur ce qui est formateur et innovant. Remarquons que les Ecoles proposent souvent des épreuves beaucoup plus ouvertes et par exemple collectives aux élèves qui ont franchi la barre de l'entrée, montrant par défaut que la richesse de la formation n'était pas avant cette barre l'objectif premier. L'objectif de sélection a sa traduction en termes de modalités d'épreuves, de barèmes, de rituels en temps limité, et de notations classantes : l'Université, ne serait-ce que parce que le monde professionnel ne fait pas seulement appel aux habiletés ainsi prouvées, a sans doute intérêt à se distancier délibérément de modèles qui ne lui conviennent pas.

Une différence fondamentale entre les deux types de formation qui se partagent l'enseignement supérieur français est que l'évaluation des étudiants à l'Université n'apparaît, par construction, pas comme aussi structurante que l'évaluation mise en œuvre dans les formations sélectives. Une épreuve de concours est structurante, et au fond c'est à la formation d'amont de se conformer à ses exigences. Les enseignements universitaires, par leur proximité même de la science qui se fait, ne sauraient avoir cette structuration à partir d'épreuves ou de performances préformatées.

On peut se féliciter qu'à la différence des filières à concours qui s'égarent parfois dans une survalorisation un peu magique de l'épreuve rituelle, l'évaluation des étudiants à l'Université soit dans une position raisonnablement subordonnée par rapport à l'enseignement.

Le tout est alors que cette subordination ne conduise pas à une minoration de la fonction d'évaluation et de l'attention à lui porter. « Au service » ne saurait signifier « à l'écart ».

1.1.2. La tension démocratisation/sélection interfère aussi avec les procédures d'évaluation

Cela renvoie bien sûr à un questionnement sur l'Université qui ne peut ici qu'être évoqué, mais, selon le choix politique de chaque formation de former tous les étudiants qui s'y inscrivent ou de s'accommoder de l'échec ou de l'élimination d'une grande partie d'entre eux dès les premières années, il est évident que le type d'évaluation qu'on pourra construire n'a pas grand-chose à voir.

Le système éducatif français dans son ensemble est étrange à cet égard : il refuse aux élèves la liberté de choisir en classes de troisième et de seconde leur voie ou leur série de baccalauréat, montrant par là un rigorisme dont on trouve peu d'exemples à l'étranger, alors même qu'à l'entrée à l'Université, il ne prête plus la moindre attention au type de baccalauréat obtenu. Cette question qui bien sûr ne relève pas de la compétence de la mission a comme conséquence que l'ouverture de l'université à tous, sans considération de pré-requis ni en termes de grandes compétences transversales, en particulier de méthode et d'aptitude à l'étude, ni en termes académiques, soumet les évaluations universitaires à une tension et à une difficulté de construction qui peut tenir de la gageure.

De la même façon, selon que l'Université, dans telle ou telle formation, choisit plutôt un public en formation dite initiale, caractérisé par son jeune âge, un rapport ténu à la compétence, et visant l'obtention de diplômes qui précéderont la recherche d'emploi ou un public engagé dans la vie professionnelle venant chercher à l'université à la fois validation de compétences acquises et approfondissement théorique, le mode d'évaluation ne peut pas ne pas être interrogé.

Devant répondre à la diversité des étudiants (diversité d'amont), et proposer une diversité de parcours (diversité d'aval), on voit mal comment les universités échapperaient à la diversification sur le terrain délicat de l'évaluation, tout en respectant l'objectif d'égalité de traitement entre « candidats ». Les modèles de concours les plus couramment adoptés se révèlent à la fois simplistes et inadaptés à ces enjeux.

1.2. Le modèle pédagogique²² individualiste détermine l'essentiel des procédures d'évaluation

A l'œuvre aussi la conception même de l'enseignement à l'université dans ses rapports à l'évaluation : définie nulle part, paraissant varier d'un champ à l'autre, d'une composante à l'autre, elle peut tout de même être évoquée à partir de deux questions centrales.

1.2.1. La tension enseignement/recherche traverse la question de l'évaluation des étudiants

L'évaluation des étudiants est une fonction liée à la mission d'enseignement. Exercée par les enseignants-chercheurs au sein des universités, on retrouve classiquement à son sujet les remarques traditionnelles sur la faible prise en compte des tâches d'enseignement dans la carrière des enseignants-chercheurs.

La question est toutefois particulièrement préoccupante en matière d'évaluation, puisqu'il est fréquent d'assister à une division du travail entre, d'une part, toutes les catégories d'enseignants qui ne sont pas enseignants-chercheurs de rang magistral et auxquelles revient l'essentiel de l'évaluation des étudiants des premières années, voire des licences, et, d'autre part, les enseignants-chercheurs qui sont plus investis dans l'évaluation des masters et notamment des masters 2 recherche.

Ce qui signifie qu'il n'est pas rare de constater l'absence d'un regard cohérent, du point de vue de l'évaluation, sur l'ensemble des cursus, des personnes différentes posant des règles différentes d'évaluation aux deux bouts de la chaîne et, au bout du compte, aucune philosophie de l'évaluation ne s'imposant. Il est même assez clair que certains départements universitaires sont assez satisfaits de faire appel pour les évaluations des premières années à des professeurs de l'enseignement secondaire, avec l'idée qu'en matière d'évaluation ils « sauront faire » : ce qu'ils sauront, au mieux, c'est reproduire un modèle une fois encore hétérogène.

²² Le mot de « pédagogique » est bien sûr étymologiquement inadapté. Faut-il redonner du service au sens ancien de « didactique » sans référence disciplinaire : « qui est destiné à instruire » ?

De même, la répartition classique dans certaines disciplines des enseignements des premières années entre des « cours magistraux » (CM), où interviennent plutôt des enseignants-chercheurs et des « travaux dirigés » (TD) où interviennent davantage d'autres catégories d'enseignants de rang inférieur a souvent comme parallèle la distinction entre des évaluations dites « terminales », correspondant aux CM et intervenant souvent en fin de semestre sous forme d'examens en temps limité, et des évaluations en « contrôle continu », confiées aux responsables des TD. Deux types de phénomènes ont marqué la mission :

- le lien entre CM et TD n'a pas toujours d'existence réelle, les étudiants regrettent souvent un manque flagrant de coordination aussi bien entre les différents chargés de TD qu'entre les chargés de TD et les professeurs chargés du cours magistral ; cette absence de coordination a comme effet de figer l'évaluation sous une forme en général inflationniste : pour la même unité, on a facilement un examen terminal, des « examens partiels » (rattachés nominalement au contrôle continu) et des notes de contrôle continu, faisant ou non suite à des travaux sur table réalisés pendant les séances de TD ;
- des équipes innovantes ont parfois remis en question cette tradition de juxtaposition CM/TD pour proposer des séances intégrant les deux logiques pour des groupes d'étudiants limités à l'effectif d'une « classe » : la conséquence en est une simplification et une clarification de l'évaluation. Ce n'est toutefois pas une surprise que ce soit dans les secteurs où les moyens d'enseignement disponibles par étudiant sont les plus nombreux, comme en sciences, que ce type d'évolution a été facilité.

En matière d'évaluation, comme peut-être en d'autres, il paraît dangereux de concevoir la mission de recherche séparée de la mission d'enseignement, parce que la formation « à la limite du connu » que les étudiants viennent chercher à l'Université demande précisément le contraire. L'évaluation doit être le reflet de cette communauté d'inspiration, et non la démentir par une séparation des rôles qui ne semble guère intellectuellement fondée.

1.2.2. Le modèle universitaire individuel de la transmission du savoir a des implications majeures en termes d'évaluation

C'est toutefois au cœur même de la forme universitaire dominante de transmission du savoir que la plupart des modalités d'évaluation des étudiants trouvent leurs explications. En effet le modèle traditionnel des enseignements universitaires est celui de « cours » constitués en isolats fortement liés à la personne de chaque professeur : ce modèle ne peut qu'être en tension avec des maquettes de formation, dès lors qu'elles sont définies en termes de compétences à atteindre par les étudiants, ou même de simples objectifs d'apprentissage excédant la référence au cours individuel. La lecture parfois séduisante des documents qui invitent à bâtir les formations à partir des résultats attendus des apprentissages (ceux qui dans les travaux notamment européens sont désignés par l'expression *learning outcomes*) ne doit pas détourner de considérer cette difficulté : il existe une opposition archétypique entre le modèle scolaire du rapport symbolique formateur-formé et la forme universitaire : dans le modèle scolaire les enseignants ne pouvant être considérés comme personnellement

responsables des contenus qu'ils enseignent, l'évaluation des élèves peut être extériorisée, désincarnée, réalisée par d'autres que celui qui a enseigné. Dans la forme universitaire, il est logique que l'enseignant qui pose la légitimité du contenu du savoir enseigné soit le seul à pouvoir l'évaluer dans sa singularité de principe.

Il est à noter que ce modèle de transmission et d'évaluation qui implique si fortement en son principe la relation professeur-étudiant a comme conséquence un désarroi évident des uns et des autres chaque fois qu'elle ne peut s'établir, pour des raisons d'effectifs trop chargés ou de difficultés de communication, provenant par exemple de malentendus sur les pré-requis. Il existe un évident malaise de beaucoup de professeurs devant le miroir de leur activité qui leur est régulièrement tendu par les évaluations des étudiants.

Ce modèle, qui n'est pas figé, ne décrit bien sûr qu'une petite partie de la réalité, mais il importe de l'avoir en tête parce qu'il représente une valeur dont l'ignorance pourrait rendre inefficace tout travail sur l'évaluation.

2. Une stratification de modèles hétérogènes de délivrance des diplômes pèse sur les marges de manoeuvre

L'ensemble des pratiques d'évaluation n'est pas seulement modelé par les questions générales qui traversent l'Université ou par le positionnement didactique des enseignants-chercheurs : il l'est aussi par l'accumulation historique de références et de procédures dont la signification apparaît parfois moins que l'attachement que leur porte la force de l'habitude, mêlée au sentiment que le système est fragile et la pièce jouée par des acteurs sourcilieux.

2.1. Plusieurs conceptions des progressions et des évaluations sont en concurrence

Les procédures qui conduisent aux diplômes sont complexes, on l'a dit, cette complexité étant probablement productrice de vraies difficultés pour les étudiants. En s'arrêtant à la situation non seulement d'un certain nombre d'universités, mais surtout de leur composantes, c'est-à-dire du niveau où se recensent finement les différentes règles qui définissent le « contrôle des connaissances », la mission a constaté que la coexistence de plusieurs logiques plus ou moins conscientes pose en elle-même problème : on a l'impression qu'on ne pouvait au fond échapper à la complexité des règles tant on avait de principes ou de prises de position de tel ou tel groupe qu'il fallait satisfaire, et tant on manquait de marges de manoeuvre pour décider.

2.1.1. *Les diplômes sont en même temps dans des logiques de marches d'escalier, d'unités granulaires et de curricula*

On a dit à quel point la façon dont s'obtiennent les diplômes est dans les universités le résultat de différentes procédures de compte entre lesquelles il est difficile de se repérer, non seulement entre universités (pour un étudiant mobile), mais aussi entre composantes de la même université : règles de compensation, règles de passage, règles de capitalisation, on a les

combinaisons les plus variées. Si on tente de comprendre les différentes solutions proposées pour les différents diplômes, on observe que la construction des études et de l'attribution des diplômes obéit à plusieurs logiques contradictoires :

- une logique qui donne l'idée d'un diplôme comme succession de marches d'escalier : en apparence, le processus du LMD entend promouvoir des formations et parcours sur 3, 5 ou 8 ans, c'est-à-dire qu'on pourrait imaginer que l'étudiant entre dans un cursus de cette durée et que l'évaluation portera, d'une façon ou d'une autre, sur l'atteinte des objectifs de formation définis pour ce cursus (ce qui est dans les grandes lignes la situation allemande). Or la logique dominante n'est pas celle-ci : la tradition universitaire est celle de diplômes obtenus « marche après marche », les marches étant autrefois les années, et désormais aussi les semestres. Que ce soit un gage de qualité ou une pesante contrainte, l'Université en tous les cas a inscrit dans son cahier de charges d'organiser des évaluations tout au long des cursus et de construire un système de scolarité où la poursuite en semestre $s+1$ ou en année $n+1$ est toujours d'une façon ou d'une autre subordonnée à un certain nombre de conditions en termes de résultats. On peut s'interroger sur ce modèle : n'est-il pas par certains côtés déresponsabilisant et peu formateur de ne pas savoir si on aura la possibilité de suivre le cursus entier et de se mesurer à des objectifs finaux à atteindre en x semestres ?
- une autre logique est de considérer non pas d'abord une échelle, mais un ensemble d'unités à obtenir, plus ou moins indépendamment d'un calendrier précis d'acquisition, avec une unité de base qui est selon les cas l'unité d'enseignement dont le rassemblement composera le diplôme, soit même la partie d'unité d'enseignement. Le modèle pédagogique sous-jacent est celui de l'enseignement d'un maître qui s'auto suffit et peut être évalué de façon autonome. La « formation », licence par exemple, apparaît dès lors comme un ensemble assez aléatoire, le tout ayant moins de visibilité et de valeur apparente que chacune des parties. On pourrait imaginer des diplômes qui ne seraient définis que comme une combinaison libre d'unités diverses, et discernés sur le nombre de crédits obtenus par la sanction des ces unités : le système n'est pas celui-là, l'unité d'enseignement n'ayant de sens et ne pouvant être attestée qu'intégrée à un diplôme.
- Le système est toutefois plus complexe, puisqu'il fait aussi sa part à une logique curriculaire : le résultat de l'unité de base est en effet intégré à différents ensembles, correspondant à différentes unités de temps, sur lesquelles seront effectués différents calculs de validation : les semestres, les « unités fondamentales », l'année, enfin la licence elle-même.

Aucune de ces logiques n'est critiquable par elle-même, ni aucune des philosophies qui les sous-tendent : on peut admettre en effet que l'on privilégie :

- soit l'idée d'une sélection progressive, pour que ne perdent pas leur temps ceux qui montrent qu'ils n'ont pas de chances de succès en bout de chaîne ;

- soit l'unité d'enseignement, avec l'idée de capitalisation qu'appelle cette conception d'un savoir acquis « à la carte », avec le sens que prend ce type de disposition dans le contexte de l'éducation tout au long de la vie ;
- soit encore la cohérence d'un ensemble chronologique long, débouchant sur un diplôme, qui fait alors appel à des techniques de compensation et à des tolérances de passage au niveau supérieur pour validation ultérieure.

Le problème est que la juxtaposition de ces différentes logiques est bien la première cause de la complexité observée en fin de course et de la lourdeur des procédures, puisqu'il s'agit souvent de répondre à toutes ces exigences sans renoncer jamais à aucune. Qu'est-ce qu'une « licence », si c'est ici une simple juxtaposition d'unités d'enseignement granulaires, ici un parcours du combattant qui refuse par définition toute compensation à ceux qu'elle a éliminés, et là un « bingo » où l'impétrant empoche régulièrement par compensation toute unité de temps dès que le calcul lui en accorde le bénéfice²³.

2.1.2. Plusieurs conceptions hétérogènes et implicites de « contrôle » sont aussi à l'oeuvre

Il ne s'agit plus de la façon dont on acquiert le diplôme (voir plus haut), ni de celle dont se constituent les résultats (voir plus bas), mais des principes qui président au mode et aux objectifs de « contrôle » ou d'évaluation auxquels sont soumis les étudiants.

Là encore plusieurs logiques cohabitent, c'est-à-dire se juxtaposent sans s'opposer, ce qui donne à l'ensemble un caractère inutilement complexe :

- L'opposition héritée des années qui suivirent 1968 à ce qu'on appelait l'« examen –couperet » est toujours perceptible à l'Université (alors même que les lycéens ont rejeté il y a trois ans l'instauration du contrôle continu pour le baccalauréat). Dans les décisions que prennent les universités relativement aux évaluations, on perçoit régulièrement cette ancienne réticence à l'égard du modèle de l'« examen terminal » et le souci de le tempérer par d'autres évaluations appelées « contrôle continu », expression qui est encore teintée d'une force magique, en ce qu'elle dispense de regarder plus avant à quel modèle pédagogique et docimologique elle appartient.

²³ Ce qui est précisé pour le cas d'étudiants qui souhaitent se réorienter dans l'article 28, alinéa 2, de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif au grade de licence, qui dispose que «...un dispositif spécial de compensation peut être mis en œuvre qui permette à l'étudiant d'en bénéficier à divers moments de son parcours... » : les procédures de calcul de compensation ont souvent étendu en fait cette plasticité aux modes d'obtention du diplôme.

La théorie de la malchance ou de l'incident ponctuel de santé, qui est souvent citée, a comme autre manifestation la recherche permanente, sous des noms divers, de formules de « rattrapage », comme s'il était inenvisageable d'organiser de façon satisfaisante les conditions de la preuve : la mission a constaté ce paradoxe qu'en mêlant plusieurs formules, et dans l'impureté des modèles, on en vient même à organiser le rattrapage d'évaluations fondées sur le contrôle continu ! La mission a considéré pour sa part que la théorie de la malchance était trop souvent utilisée pour ne pas réfléchir aux conditions d'une juste évaluation.

Toutefois, au-delà de sa seule justification par la théorie de la malchance, il est évident que le contrôle continu peut en bien des cas correspondre à l'essence de l'enseignement universitaire, en ce qu'il valorise la singularité de cet enseignement et la proximité initiatrice du professeur et de l'élève. Et il permet une variété de prestations (individuelles, collectives, « sur table », « à la maison », « en temps limité », sans fixation de temps, cette latitude autorisant à son tour une grande richesse d'exercices).

- En même temps qu'est régulièrement valorisée la référence au contrôle continu, de façon plus ou moins mythique, d'autres modes concurrents d'évaluation n'ont pas été fondamentalement modifiés : l'enseignement de type cours magistral servant à l'énoncé de savoirs de type déclaratif est même resté le modèle principal, et s'est en partie dénaturé avec la massification. Les épreuves correspondantes se rattachent en général au mode de « contrôle des connaissances », et souvent sous forme de contrôle « terminal », à restituer sous forme de questions de cours, QCM ou QRC²⁴. Certains enseignements n'ont pas d'autres traditions d'évaluation que des « contrôles » de ce type, avec une valorisation de la mémoire à court terme et de la « connaissance » plutôt que de la compétence et du savoir.

Ce mode d'évaluation valorisé par lui-même en certaines disciplines est en outre favorisé par la massification d'enseignements dispensés devant des amphithéâtres de plusieurs centaines d'étudiants : le contrôle continu n'est plus possible, ni l'attention fine aux compétences de l'étudiant. Ce mode reste pour ces motifs la norme dans certaines formations, notamment pendant les deux premières années.

- Dans certaines filières, on trouve encore des évaluations qui ne se réfèrent pas aux objectifs spécifiques des formations qui y ont recours, mais qui sont fondées sur des exercices importés de certaines traditions plus ou moins canoniques : la « dissertation » est très souvent citée, par exemple, et les professeurs qui l'utilisent considèrent, sans dire le mot, qu'elle est irremplaçable pour faire la preuve de certaines « compétences », de l'ordre de l'attitude intellectuelle ou de la qualité d'expression.

La dissertation, dans les secteurs où elle est utilisée, est sans doute une spécificité intéressante des évaluations universitaires françaises, avec trois difficultés cependant :

²⁴ Respectivement « questions à choix multiples » et « questions à réponses courtes ».

- on croit à tort que les étudiants y ont été formés dans le secondaire, en conséquence de quoi on se dispense de l’enseigner ;
- le mot ne renvoie pas à une définition bien établie ;
- on se dispense trop facilement de s’interroger sur cet exercice en termes de compétences et à les inscrire dans les objectifs des formations.

On est typiquement avec l’usage de la dissertation, tel que la mission l’a constaté, dans une pratique dite de « curriculum caché », c'est-à-dire où on est évalué sur des compétences qui ne sont ni explicitées, ni enseignées. Et qui, en outre, toujours parce qu’elles ne sont pas explicitées, se trouvent parfois évaluées plusieurs fois, sans qu’il existe de réflexions en commun sur le sujet.

- Un autre modèle d’évaluation est présent dans beaucoup de formations : l’idée de référer les évaluations à des compétences explicites à signification professionnelle fait en effet son chemin, dans les diplômes professionnels, mais aussi au niveau des masters. Encore trop peu à celui de la licence, malgré la nécessité d’en faire un diplôme qualifiant. La VAE²⁵, ou plus généralement la formation continue sont bien sûr les secteurs les plus favorables à ce type d’évaluation.

La démarche de référentiel (à partir par exemple du référentiel des activités professionnelles dans un secteur, puis du référentiel de diplôme, enfin du référentiel de certification) est toutefois rare.

Il est en revanche fréquent que les évaluations d’une formation qui se donne comme professionnelle ne soit pas professionnalisées, mais continuent à être organisées par les seuls universitaires ou sur les modèles dont ils sont porteurs (la mission a par exemple constaté qu’en dehors bien sûr du mémoire la dissertation se retrouve encore comme référence de l’évaluation à des masters professionnels).

2.2. La tradition d’expression du « résultat » par les notes et les moyennes est un autre déterminant aujourd’hui incontournable

Les traditions d’évaluation en vigueur dans les universités françaises sont ainsi ambiguës et d’une complexité mal maîtrisée tant pour ce qui concerne les modalités de construction des diplômes que celles de l’évaluation des prestations des étudiants elles-mêmes. Une autre difficulté de fond vient sans doute encore de modalités assez particulières et peu remises en cause de jugement de ces prestations avec un recours permanent aux notes et moyennes.

2.2.1. *La révérence à l’arithmétique n’est malgré ses effets pas contestée*

Une caractéristique du système français d’évaluation est le recours à des notes chiffrées, en général attribuées de 0 à 20, en utilisant souvent demi ou quarts de points, c'est-à-dire une échelle pouvant avoir jusqu’à quatre-vingt barreaux. Quel que soit le mode d’évaluation, continu ou terminal, quel que soit le type de prestation demandée, tournée vers l’énoncé de

²⁵ Validation des acquis de l’expérience.

connaissances ou vers la mise en œuvre de compétences complexes, quelle que soit la discipline, le résultat s'exprime à un moment donné en note de ce type.

Ce trait ne correspond à aucune obligation réglementaire, ni ne répond à aucune délibération des instances universitaires, mais il est communément admis, et en général sans discussion.

Il faut toutefois admettre que l'évaluation chiffrée augmente de façon quasi automatique les difficultés de l'évaluation :

- elle produit un « classement », qui n'est pas à proprement appelé par les objectifs des formations universitaires et peut même y contrevenir ;
- elle donne à chaque évaluateur la charge de définir isolément une échelle de notation (notes attribuées de x à y) ainsi qu'un type de « raffinement arithmétique » (notes au point ou au quart de point) ;
- elle maximise les risques de subjectivité des évaluateurs par rapport à des situations où les résultats s'expriment de façon binaire ou par une gradation entre quatre ou cinq lettres.

Alors même que la compétence docimologique des évaluateurs n'est pas assurée, ce système chiffré est un des plus difficiles à gérer, et un de ceux qui impliquent le plus nécessairement différentes opérations de péréquation. Là encore, le modèle en vigueur n'est pas à rejeter en soi : il faut néanmoins constater qu'en le retenant, les universités, pour un bénéfice que la mission n'a pas constaté, ne se simplifient pas la tâche.

2.2.2. L'origine de la compensation et ses effets négatifs

Toutefois l'inconvénient principal du recours aux notes réside sans doute dans le fait qu'une note est une donnée qui fournit une information fine en termes de classement, comme il a été indiqué, mais pauvre en termes de contenu sur l'étudiant évalué : elle invite en permanence, en revanche, à des calculs où la nature de la compétence que la note sanctionnait se perd de plus en plus au fur et à mesure qu'on établit et utilise des « moyennes ».

Il existe certes dans d'autres pays des évaluations chiffrées qui ne sont que le moyen de situer les étudiants sur une échelle, mais sans que le niveau « acceptable » soit au chiffre médian (le 10/20 français). En France, paradoxalement, le recours à une échelle de notation se combine avec une vision binaire de l'évaluation selon qu'on est en deçà ou au-delà du seuil de 10/20 : en bien des cas l'objectif est d'obtenir une « moyenne » supérieure ou égale à 10/20, et la signification principale de l'épreuve et de l'examen se ramène à cela.

En outre, le résultat chiffré, évalué en référence à une moyenne, est lui-même intégrable à l'infini à des calculs de moyennes entre unités d'enseignement, entre semestres, ou entre années : l'attribution d'unités sur la base de la moyenne est en soi une incitation à l'établissement de différentes compensations entre ces unités.

L'habitude de ce recours à la moyenne est si ancrée qu'on n'en aperçoit guère :

- le non-sens docimologique bien connu, à savoir qu'on intègre dans un calcul des données provenant d'échelles de notation qui relèvent de chaque examinateur, de chaque épreuve et de chaque discipline. Le danger est alors qu'on fasse du calcul de moyennes sur de nombreuses notes non pas tant le moyen d'obtenir un examen en atténuant les effets de lacunes ponctuelles (ce qui peut se contester mais répond à une certaine logique), que surtout celui de ne pas se préoccuper de la « justesse » des notes en les noyant dans un ensemble où tout se neutralise ;
- le maléfice pédagogique profond, en ce que ce culte de la moyenne efface coupablement non seulement les lacunes éventuelles, mais aussi l'excellence, en ramenant inévitablement l'expression des résultats au centre : la conséquence en est que les étudiants sont incités à « travailler pour la moyenne » compensée qui donne le diplôme et à rechercher des stratégies pour l'atteindre, comme il a été dit, plutôt que de travailler pour atteindre la maîtrise de tel ou tel apprentissage.

Il faut bien voir qu'en ne remettant pas en cause une logique de chiffres et de moyennes dans les modalités d'évaluation des prestations individuelles et de validation des unités d'enseignement, l'Université accepte non seulement de s'engager sur des logiques de compensation à n'en plus finir, mais aussi ce faisant de valoriser un mode aberrant de production des résultats. A noter que des modèles concurrents existent, même s'ils diffusent peu jusqu'ici : c'est ainsi qu'on parle de « validation » (VAE) des acquis de l'expérience, et non de notation, l'intégration des résultats de la VAE dans un calcul de compensation étant comme on l'a vu impossible.

3. L'ambiguïté du pilotage en matière d'évaluation des étudiants renvoie à un conflit de légitimités pédagogiques

La difficulté à traiter de questions relatives à l'évaluation des étudiants apparaît aussi quand on s'interroge simplement sur la question de savoir quelles sont les autorités appelées à les traiter. En principe, ces matières relèvent de l'autonomie, c'est-à-dire du gouvernement de chaque université s'exerçant dans le cadre des instances statutaires. La réalité est toutefois beaucoup plus incertaine.

3.1. Légitimités externes : ministère, partenaires, disciplines

Sur le sujet de l'évaluation des étudiants s'expriment en effet un certain nombre de voix extérieures aux établissements :

- la direction générale de l'enseignement supérieur. On a vu qu'elle était peu intervenue sur ce sujet, ni par la voie réglementaire ni par celle de l'habilitation des formations ou de la contractualisation avec les universités. L'article 4 du

décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux dispose que les décisions d'habilitation qui autorisent les universités à délivrer les diplômes nationaux sont prises « à l'issue d'une évaluation nationale des établissements et des dispositifs de formation et de certification » (souligné par nous) : force est de constater que ce point n'a pas été à ce stade pris en considération. La mission a entendu à plusieurs reprises des responsables d'universités souhaiter que sur telle ou telle question liée à l'évaluation le ministère dise la règle, au lieu de laisser chaque université l'élaborer ;

- les organisations membres du CNESER ont un certain nombre de positions nationales sur le sujet, qui pèsent sur la marge de manœuvre de chaque université. La mission s'est demandée si la fixité réelle ou supposée des positions de telle ou telle organisation sur la question de l'évaluation n'est pas surtout liée au fait que ces questions ne sont pas abordées dans un débat informé des réalités, un peu dans le sens de ce que le Haut conseil de l'évaluation avait tenté en formulant un avis après le rapport Romainville : un espace national d'étude de données, d'échange et de recherche de consensus est sans doute nécessaire et possible sur des questions aussi complexes ;
- dans la plupart des champs disciplinaires, existent des instances nationales où sont évoquées les questions relatives à ces disciplines : conférence des directeurs ou doyens d'UFR, associations de professeurs de tel ou tel domaine, associations disciplinaires plus militantes, comme Promosciences dans le champ scientifique : ces différentes instances produisent en un certain nombre de cas des avis sur l'évaluation des étudiants, avis qui influent sur l'attitude de tels ou tels acteurs au sein des universités, mais qui sont peu connus des instances politiques des universités, et donc pas véritablement intégrés à un débat constructif sur le sujet.

3.2. Légitimités internes : présidence, composantes, diplômes, individus

Les universités se saisissent avec plus ou moins de force de la question de l'évaluation des étudiants, en l'inscrivant à l'ordre du jour du conseil des études et de la vie universitaire, puis, à la suite d'avis émis par cette instance, à celui du conseil d'administration. C'est souvent dans la « charte des examens » que se concrétise l'attention des responsables de l'université, et les comptes-rendus des délibérations des conseils montrent que le vote de la Charte est souvent un moment politique important au sein d'une Université.

Plusieurs motifs ont été exposés aux membres de la mission pour justifier cet intérêt du pouvoir politique des universités pour la question de l'évaluation :

- donner en certains cas suite à des réclamations des professeurs et des étudiants relatives à la disparité interne, selon les composantes, du traitement des étudiants : ils constatent en effet désormais, en suivant des études qui empruntent des unités à plusieurs cursus, des différences qu'ils ne comprennent pas et dont ils ne s'accommodent pas ; le traitement de ce type de problème a parfois entraîné un

recensement, UFR par UFR, des modalités d'évaluation, et donc une émergence au niveau central de questions qui restent d'ordinaire dans les composantes ;

- limiter les risques de recours contentieux, quand certaines UFR ou certains professeurs organisent des « sessions spéciales » hors de toutes règles ;
- améliorer l'image de l'établissement en faisant de la qualité des évaluations et des diplômes un argument stratégique ;
- répondre à des problèmes immédiats d'organisation liés à la lourdeur des procédures d'évaluation, en demandant aux responsables des composantes des limitations quant au nombre ou à la durée de certaines épreuves ;
- répondre à la concurrence d'autres établissements se trouvant parfois en position plus favorable pour attirer des étudiants en raison de calendriers d'examens, et donc d'inscriptions, plus précoces.

La mission doit toutefois faire le constat que ces travaux ont souvent une portée réelle décevante :

- le règlement d'examens définit des principes qui sont parfois oubliés, voire démentis dans des composantes qui en apprenaient l'existence à l'occasion de la visite de la mission ;
- les renseignements fournis par les composantes se limitent souvent à des généralités qui ne permettent pas de décrire véritablement la réalité (par exemple les composantes déclarent faire du « contrôle continu » sans que la notion soit définie, et pour décourager ainsi toute curiosité) ;
- les chartes traitent des questions essentiellement formelles et techniques, souvent sans s'avancer sur les questions d'éthique, d'équité, des droits et des devoirs des parties, où pourtant l'énoncé des principes conducteurs pourrait avoir un impact plus fort ;
- de façon plus générale, l'implication des services centraux ou communs, de même que l'information des services juridiques, d'orientation ou statistiques sont très inégales selon les universités, mais en bien des cas il est aisé de percevoir que la question de l'évaluation des étudiants reste encore une affaire qui échappe largement à l'« université ».

On pourrait souvent faire la même remarque au niveau des UFR qui, quand elles recouvrent plusieurs départements, laissent l'essentiel des questions d'évaluations aux mains de ces derniers. Et constater qu'il faut souvent aller jusqu'à l'échelle de chaque diplôme pour que les questions d'évaluation soient abordées, dans les conditions souvent déficientes qui ont été décrites dans le chapitre précédent, c'est à dire de façon à nouveau souvent formelle.

Il existe donc une difficulté forte à faire émerger les questions d'évaluation à un niveau différent de celui où elle est mise en œuvre, c'est-à-dire l'unité ou la sous-unité d'enseignement. Etonnante question, évoquée par beaucoup pour se plaindre de ses effets, sans personne pour la traiter au fond. La crainte de l'excès de pouvoir ou au moins de

l'ingérence est manifeste, et reflète la difficulté des universités à poser à des niveaux d'élaboration collective des questions qui ne relèvent pas clairement pour tous du domaine public.

3.3. Le peu d'attentes placées dans la formation des enseignants-chercheurs restreint les chances d'évolution du sujet

La question de la formation des enseignants-chercheurs en matière d'évaluation a été souvent évoquée, rarement constatée en ses effets. Il apparaît que les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur ont été souvent appelés à s'occuper d'autres questions, et que leur intervention sur ces sujets est limitée :

- souvent la problématique de l'évaluation des enseignements occupe tout le champ et est préférée à celle de l'évaluation des étudiants ;
- les actions proposées, pour ce que la mission a pu en connaître, paraissent la plupart du temps sans relais au niveau des composantes ni associées à des démarches systématiques et collectives liées à un projet de changement ;
- quand il est question d'évaluation des étudiants, on peut regretter que les problèmes de docimologie, quel que soit leur intérêt, prennent le pas sur d'autres considérations comme celle de l'élaboration de l'évaluation à l'échelle d'une formation toute entière ou d'utilisation à bon escient du contrôle continu ou d'un QCM.

Certaines universités ont toutefois fait le choix de structures dédiées aux questions pédagogiques que la mission n'a pas pu observer, mais de tels dispositifs sont encore très minoritaires.

– Troisième partie –
Malgré ces difficultés l’Université devrait se saisir
des évolutions en cours pour diffuser un modèle
propre d’évaluation des étudiants

Le repérage d’un certain nombre de carences dans les modalités d’évaluation des étudiants (première partie), et l’énoncé d’un ensemble de contraintes qui pèsent sur la question et rendent en effet difficiles les évolutions (deuxième partie) ne doivent pas dissuader de rechercher des voies de changement, bien au contraire.

La mission considère que la question de l’évaluation des étudiants ne peut être posée à ce stade isolément d’un certain nombre d’évolutions plus générales, qui sont en cours ; elle recommande surtout que les universités introduisent plus constamment les questions d’évaluation dans leurs stratégies en prenant conscience qu’elles sont à la fois condamnées à inventer un modèle propre d’évaluation qui valorise leur activité d’enseignement, et en position de le faire.

1. C’est le moment opportun...

Il est nécessaire de saisir l’occasion d’une part de parachever le LMD, sur cette question de l’évaluation, dans le sens d’une plus grande attention portée à l’évaluation des compétences des étudiants, d’autre part de situer la question dans le cadre de la problématique relative à l’autonomie des universités.

1.1. ...de parachever le LMD

La mission a constaté, comme d’autres avant elle, que si le LMD s’est mis en place au sein des universités françaises, toutes les conséquences n’en ont pas encore été tirées notamment en matière d’évaluation des étudiants. Il semble que la nécessité de le faire se marque essentiellement sur deux points :

- Il serait regrettable qu’un certain nombre de difficultés organisationnelles nées indirectement de la mise en place du LMD pèsent sur l’ensemble. Si le LMD a amené des modifications dans les formations, qui ont pu alourdir les procédures d’évaluation, c’est parce que le temps ou la méthode ont manqué pour les remettre à plat et inventer de nouvelles réponses.

- Le processus de Bologne, de façon plus large, avec la mise en place des ECTS et l'obligation de délivrance de l'annexe au diplôme, a amené une logique que confirme l'inscription programmée de tous les diplômes de l'enseignement supérieur au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) : c'est ainsi que peu à peu la notion de compétence paraît essentielle pour définir les formations de l'enseignement supérieur, en même temps d'ailleurs qu'elle traverse l'enseignement scolaire. La mission considère que le « tournant vers la compétence » est capital, à condition qu'on comprenne qu'il s'agit bien nécessairement, à l'Université, d'une réalité mixte, faite naturellement de savoirs théoriques et de la capacité à les mettre en œuvre. Elle n'a toutefois pas centré son propos autour de ce mot de compétence, pour autant que ce n'était pas directement son objet et que les interlocuteurs rencontrés lui semblaient souvent éloignés de cette perspective, encore mal comprise. Le concept d'« objectifs d'apprentissage » (décalque assez proche de « learning outcomes ») paraît à ce stade suffisant à définir des référentiels d'évaluation qui sans aller nécessairement jusqu'aux compétences pourraient constituer un progrès important par rapport à la situation présente.

Par ailleurs la réflexion collective devrait être plus régulièrement éclairée par la diffusion au sein des universités, après une traduction en français quand c'est nécessaire, des travaux sur les compétences génériques et disciplinaires élaborées dans le cadre de différents travaux européens : alors même que des réflexions précieuses se sont organisées depuis le début des années 2000 entre beaucoup d'universités relevant de pays entrant dans le processus de Bologne, et que la France y a envoyé des participants, ces travaux sont souvent ignorés dans les universités et la DGES de son côté ne leur a pas donné jusqu'ici d'écho particulier, ni n'a été en position de les mettre en cohérence à l'usage des universités françaises. On peut citer :

- les « descripteurs de Berlin », qui ont été élaborés à partir de 2002 dans le cadre du groupe informel d'experts en enseignement supérieur « Joint Quality Initiative », et qui ont tenté de définir de façon globale ce que pouvait définir un « niveau licence » et un « niveau master » ;
- les travaux réalisés à partir de 2001, avec une participation de la Commission européenne, dans le cadre de « Tuning Educational Structures In Europe » (travaux dits « Tuning », ou « harmonisation », qui ont distingué des compétences génériques et des compétences par discipline). L'European Network of Quality Assurance a de son côté repris ces travaux sous le nom de Transnational European Evaluation Project ;
- les travaux réalisés à partir de 2006 à l'initiative de la Commission européenne sous le nom de Cadre européen de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Il y a dans ces travaux quantité de propositions et de références de méthode qui font cruellement défaut dans les universités françaises, lesquelles se posent souvent des questions similaires sans que les acteurs en soient informés. On trouvera en annexe les descripteurs de Dublin, le détail des compétences génériques de « Tuning », ainsi qu'un repérage très

général d'activités pouvant servir à l'évaluation des étudiants en fonction des objectifs d'apprentissage.

1.2. ...mais surtout de faire de l'évaluation conduisant aux diplômes nationaux un élément de l'autonomie des universités

La mise en place en France de l'AERES offre aussi un moment opportun pour s'interroger sur la question de savoir si l'ensemble du système entend faire entrer les questions d'évaluation des étudiants conduisant à la délivrance des diplômes dans la démarche d'évaluation des universités.

Le présent diagnostic a montré que la procédure d'habilitation des formations et des diplômes qui a cours jusqu'ici n'a pas permis d'apporter dans tous les cas de réponse satisfaisante à un certain nombre de questions relatives à la qualité de l'évaluation et, corollairement, à la valeur des diplômes universitaires. La question est de savoir si l'objectif est d'améliorer la procédure actuelle, et par exemple de savoir si la DGES va se donner les moyens de considérer finement les problèmes d'évaluation des étudiants dans ses échanges avec les universités, aussi bien dans les procédures d'habilitation que dans la démarche contractuelle. Ou bien si une autre méthode n'est pas envisageable, qui consisterait pour le ministère à expliciter auprès de l'AERES les points dont l'évaluation serait nécessaire auprès de chaque université en matière d'évaluation des étudiants.

Sans avoir à choisir, la mission estime que le cadre national des diplômes universitaires est essentiel : il lui apparaît que ce cadre doit pouvoir paradoxalement être mieux assuré dans un cadre moins centralisateur que le cadre actuel. Par ailleurs, l'objectif de valorisation des diplômes universitaires ne pourra être atteint que si les universités ont les moyens d'en faire un élément central de leur politique et de l'exercice de leur autonomie. De ces deux prémices, la mission considère que le moment serait venu de tirer deux conclusions convergentes :

- développer un certain nombre de références nationales en matière de diplômes d'enseignement supérieur, en particulier en termes d'acquis souhaités et mesurés, comme d'échanges de bonnes pratiques ;
- laisser les universités s'organiser, mais surtout évaluer avec des outils nouveaux et adaptés à la diversité des situations la façon dont elles s'y prennent pour mettre en œuvre l'évaluation des étudiants.

2. L'Université doit prendre conscience de son modèle propre d'évaluation et le valoriser

Tout en constatant les difficultés que rencontrait l'Université à traiter la question de l'évaluation des étudiants, la mission a aussi régulièrement observé à la fois que de nombreuses initiatives existaient dans les établissements pour trouver des solutions et renouveler l'approche des questions, mais aussi que les solutions ne pouvaient être seulement

des réponses ponctuelles : si l'Université veut améliorer la qualité de ses évaluations et en faire une partie de l'amélioration globale de sa qualité et de son image, la mission considère que c'est un vrai modèle propre d'évaluation qu'elle devrait définir et mettre en place, afin à la fois de répondre au contexte spécifique de son action et de se distinguer mieux du modèle des filières sélectives. Or la mission considère que ce modèle, correspondant au génie propre de l'Université, n'est pas à inventer, car il existe largement déjà, en particulier dans des filières innovantes, et qu'il appartient surtout à l'Université d'en prendre conscience et de réfléchir aux moyens de le valoriser, de le faire connaître et d'en étendre le domaine.

Parce que ce modèle existe, et qu'il répond à des attentes des étudiants qui se sont exprimées à l'occasion d'entretiens, les sous-titres sont accompagnés de citations d'étudiants empruntées à ces entretiens.

2.1. Construire les évaluations en écho à la diversité des acquis visés : le contrôle continu (« *Un devoir qui nous ressemble* »)

Parmi les deux modalités d'évaluation auxquelles la réglementation laisse le choix, à savoir le « contrôle terminal » et le « contrôle continu », l'Université doit considérer que la plus large partie des objectifs qu'elle poursuit seront évalués de façon beaucoup plus appropriée par le contrôle continu. Il doit être clair que ce n'est pas d'abord parce qu'il serait moins stressant que l'examen terminal que ce mode doit être privilégié, parce qu'opposer un enseignement supérieur dont les évaluations (les concours) seraient normalement « stressantes » à un enseignement supérieur universitaire qui en protégerait les étudiants ne paraît pas un argument à retenir. C'est au contraire pour des motifs liés aux valeurs formatrices les plus hautes de l'Université que le contrôle continu doit être défendu et illustré.

L'Université est en effet le lieu de la diversité des enseignements et cette diversité doit être reconnue comme fondamentale : c'est le sens d'un enseignement réalisé par des enseignants-chercheurs (ou sous leur direction) qui doivent conduire les étudiants « à la limite du connu ». On n'est pas dans la logique de « programmes nationaux » comme c'est le cas dans les classes préparatoires et il faut donner tout son sens à cette caractéristique en termes d'évaluation.

Seul le contrôle continu permet en effet à la fois d'adapter l'évaluation à la nature précise et à la variété des compétences et connaissances en jeu et d'ouvrir l'éventail des modalités d'évaluation possibles en proposant une réelle diversité à la fois pédagogique et évaluative : l'unité sacro-sainte de temps, de lieu et d'action de l'examen terminal est remplacé par une diversité permettant de demander à l'étudiant des prestations longues ou courtes, réalisées pendant les cours, mais plus favorablement à la maison ou en bibliothèque, des prestations individuelles ou collectives, d'équilibrer l'individuel et le collectif pour approcher vraiment la boîte noire du travail de l'étudiant. Il permet aussi de donner de l'importance à une prestation qui fera date dans l'itinéraire de l'étudiant et peut donc favoriser une logique de portefeuille de compétences.

Il permet plus facilement que le contrôle terminal, souvent contraint dans le cadre d'épreuves plus courtes, de faire travailler sur des situations proches des réalités professionnelles : supports plus volumineux et authentiques, nécessité pour traiter les questions de montrer sa

capacité à trouver l'information et les connaissances non immédiatement disponibles, évaluation de la capacité à synthétiser et à mettre en œuvre des compétences larges.

En même temps qu'il permet d'évoquer des situations professionnelles, il est conforme à l'ambition du travail universitaire en ce qu'il fait droit aux exigences de l'étude.

Les étudiants qui ont connu un véritable régime de contrôle continu sont très laudatifs à son sujet, considérant qu'ils peuvent ainsi produire des prestations qui évoquent vraiment la réalité de leur travail et de leurs acquis.

Un certain nombre de précautions doivent seulement être prises :

- le contrôle continu ne doit pas en tous les cas être exclusif d'évaluations arrivant à la fin du cursus, tournées vers la mise en œuvre de compétences complexes : mal géré, en effet, il peut aussi déboucher sur une formation trop morcelée, voire sur une recherche permanente du succès à des évaluations qui ne sont que partielles au détriment de la maîtrise du tout ;
- le contrôle continu ne doit pas en général déboucher sur des épreuves à faire dans le cadre de la classe, à partir du moment où il s'agit d'épreuves longues), sinon il n'apportera pas à l'évaluation ce qui le distingue, à savoir le temps de l'étude mais surtout sera extrêmement chronophage en termes d'heures d'enseignement ;
- le contrôle continu étant fondé sur une confiance faite aux étudiants quant à l'authenticité de leur travail personnel, il devra être accompagné de vérifications ponctuelles du bien-fondé de cette confiance.

2.2. Différencier davantage l'évaluation selon la diversité des niveaux et des publics, tout en en préservant l'exigence (« *Plus les publics sont divers, plus l'évaluation doit être irréprochable* »)

La seconde valeur des évaluations à l'Université est leur capacité d'être plastiques en fonction de la diversité des publics qui demandent d'une façon ou d'une autre une évaluation : étudiants de formation initiale à temps plein, partiel ou avec dispense d'assiduité, et provenant de toute la panoplie des baccalauréats, étudiants de la formation continue ou de l'apprentissage, étudiants diversifiant leurs cursus entre plusieurs UFR, étudiants suivant des cursus sur plusieurs pays, étudiants demandant à bénéficier de la validation des acquis de l'expérience, etc. Les publics sont aussi différents selon le niveau d'études, l'écart étant important entre un étudiant de première année encore éloigné d'un projet professionnel et un étudiant de master 2 professionnel : l'évaluation est résolument à penser en d'autres termes pour l'un et pour l'autre. Les publics sont enfin largement différents par le temps qu'ils consacreront à la formation en question : les calendriers de l'évaluation seront aussi souvent différenciés.

Cette diversité est stratégique, et il ne servira à rien qu'en un certain nombre de cas on tente d'ouvrir l'Université si on ne se préoccupe pas dès le départ de la façon dont on évaluera, dès leur entrée, des publics si divers.

Cette diversité des situations doit s'accompagner d'évaluations qui ne soient ni appauvrissantes par leur uniformité ni suspectes par la diversité de traitement qu'elle implique. Plusieurs points sont sans doute à considérer à cet égard :

- l'évaluation de la qualité comparative des évaluations des étudiants mises en place doit être d'autant plus rigoureuse que ces évaluations sont diverses dans leurs modalités ;
- cette diversité même implique que soit posée de façon claire la signification de niveaux seuils et en particulier de donner un sens au niveau de la licence : plusieurs travaux existent à l'échelle européenne par exemple là-dessus (travaux de Tuning en particulier ou des descripteurs dits de Dublin) qui devraient permettre de fournir aux universités une référence à ce sujet ;
- les questions posées depuis longtemps aux premières années d'université à partir de l'échec parfois massif des étudiants ont bien entendu un sens en matière d'évaluation : la mission n'a naturellement pas à approfondir cette question complexe, mais au travers de l'évaluation se retrouvent posées un certain nombre des questions traditionnellement évoquées autour d'une structure propédeutique. Cela implique que l'Université soit capable de se reconnaître et de s'engager sur ce qu'elle entend évaluer chez les étudiants au début des études universitaires : sont-ce des compétences générales au travail universitaire ? sont-ce des connaissances de base dans les disciplines d'étude ? Aucune évaluation ne sera acceptable dans les deux premières années qui ne répondrait pas à ces questions.

2.3. Privilégier une évaluation capable de faire progresser (« *Ici on n'oublie pas* »)

Là encore la mission considère que l'Université a trouvé des réponses en bien des cas à cet objectif essentiel, qui est que l'évaluation serve à former en même temps qu'à mesurer :

- Le souci de faire progresser se marque chaque fois que le repérage de l'erreur, ou de l'insuffisance est fait avec méthode et chaque fois qu'il est demandé à l'étudiant de refaire, reprendre, répéter, recommencer pour améliorer non seulement sa prestation, mais surtout sa ou ses compétences. Les étudiants décrivent le caractère beaucoup plus profond et durable d'apprentissages ainsi réalisés.
- Le même souci se marque par exemple en VAE quand est remis au candidat un procès-verbal avec des préconisations d'étude et de travail. Si l'Université voulait vraiment valoriser le contrôle continu et encourager les étudiants, c'est régulièrement au cours du cursus (et très tôt pour les ajournés et les défailants des premières années) qu'elle devrait remettre aux étudiants des recommandations personnalisées de travail construites à partir d'une prestation réalisée à l'occasion d'une évaluation.

2.4. Mieux faire sa place à une évaluation rapportée à des compétences (« *L'impression de devenir peu à peu expert* »)

Contrôle continu, plasticité de l'évaluation selon niveaux et publics, mise à profit de la fonction formatrice de l'évaluation, le dernier élément d'un paysage amélioré de l'évaluation consiste à abandonner une attitude de « contrôle des connaissances » pour faire place à une attitude d'« évaluation » d'un ensemble plus complexe fait de l'assimilation de connaissances, du développement d'une compréhension et de l'acquisition de compétences.

Ceci implique un double mouvement d'analyse permanente des dispositifs d'évaluation :

- A propos de toute formation, expliciter ce qu'on entend mesurer (quelles compétences, mais aussi l'atteinte de quels objectifs ?), ce qui implique de distinguer nettement des exigences en termes de reproduction de l'information, de capacité à utiliser cette information dans un contexte balisé et de capacité à la transformer dans le cadre d'une production personnelle.
- A propos de toute évaluation, se demander si l'on évalue bien ce que les étudiants étaient censés apprendre, et pas une partie aléatoire des objectifs de formation, ou des éléments extérieurs à ces objectifs.

Cette imbrication entre l'enseignement et l'évaluation doit être la vraie richesse des évaluations à l'Université : les objectifs de formation doivent être le moteur, mais l'évaluation étant si fondue dans l'ensemble qu'on peut presque se demander si le métier d'enseignant-chercheur, pour ce qui est de l'enseignement, ne devrait pas surtout consister à « évaluer » la maîtrise de compétences.

On voit donc quels modèles sont refusés : celui où l'évaluation prend le pas sur la formation et lui fait la loi, aussi bien que celui aussi où l'évaluation est au contraire la clandestine, à laquelle on ne pense qu'en bout de chaîne. Dans le modèle proposé, qui est déjà parfois inconsciemment à l'œuvre dans les unités qui y ont réfléchi à partir des missions de l'Université et de la considération de leurs publics, l'évaluation se construit avec l'enseignement, en lui apportant un écot essentiel : l'attention indispensable à ses effets en termes d'acquisition de compétences.

– Quatrième partie –
Recommandations : pour une évaluation
au service des objectifs de la formation

La mission a bien conscience que la matière de l'évaluation des étudiants n'est pas un domaine propice à des préconisations tournées vers des « décisions », à prendre au niveau ministériel ou de chaque université, qui pourraient changer la donne par un coup de baguette magique. C'est en effet un sujet à la fois complexe et qui relève aussi de quantité de pratiques qui engagent des positionnements professionnels divers, traduisant des conceptions diverses non seulement de l'évaluation, mais aussi des études universitaires tout entières.

La mission considère toutefois :

1. que la situation qu'elle a observée, malgré sa diversité, présente un certain nombre de défauts majeurs, juridiques, organisationnels et pédagogiques dont l'effet sur la qualité des études universitaires ne pourra que s'amplifier s'il n'y a pas un ressaisissement significatif ;
2. que l'enseignement supérieur universitaire a besoin et est tout à fait à même de mettre au point un concept d'évaluation spécifique, en phase avec ses objectifs de formation, qui lui permette d'améliorer significativement la qualité de ses évaluations et, partant, des apprentissages des étudiants.

Les présentes recommandations, qui s'appuient sur les constats et les échanges menés dans les universités, s'inscrivent dans une finalité d'ensemble qui est la valorisation nationale et internationale des diplômes nationaux délivrés par l'Université, parce que cette plus grande valorisation est essentielle aux étudiants, aux universités aussi bien qu'à la société entière. La poursuite de cette finalité peut emprunter beaucoup de chemins et être déclinée en plusieurs objectifs : la mission a toutefois fait le choix d'en placer un au centre de ses propositions, avec l'idée que, s'il était atteint, il tiendrait la clé de la grande majorité des questions posées : construire plus systématiquement l'évaluation des étudiants au service des objectifs de formation.

1. Refonder le mode d'acquisition de la licence

Au moment où la ministre de l'enseignement supérieur ouvre un chantier « licence », la mission souhaite avancer des éléments de réflexion qui paraîtront utopiques à certains tant cette vision est éloignée de l'existant, mais la mission considère que le mode actuel d'acquisition de la licence est par lui-même un facteur de dévalorisation : éclaté entre une logique d'unités, de semestres, d'années et de diplômes ou de différentes marches intermédiaires plus ou moins sélectives, le parcours vers la licence est trop souvent pour l'étudiant un parcours du combattant, et non pas un itinéraire balisé en direction d'un objectif de formation visé au terme normal des trois années.

Tout en ayant conscience du caractère encore exploratoire de cette perspective, la mission est d'avis que les contradictions et difficultés de mise en œuvre qu'elle a signalées dans son diagnostic, autour de la compensation, de la seconde session, de la dévalorisation d'évaluations émiettées, du « jeu du gendarme et des voleurs » entre évaluateurs et évalués ne peuvent trouver de vraie solution si l'on ne distingue pas plusieurs logiques aujourd'hui mêlées : il semblerait par exemple souhaitable de séparer la question des ECTS, qui relèvent d'une logique de progression personnelle, des semestres, qui ne sont qu'un mode d'organisation chronologique, et du diplôme de licence qui a seul une véritable signification universitaire et sociale.

On pourrait imaginer un schéma où **une inscription en licence vaudrait normalement inscription dans un cursus de trois années**, dont tous les étudiants suivraient la totalité des enseignements, en étant évalués régulièrement sur le mode d'un contrôle continu à vocation aussi bien formative qu'évaluative, tel qu'il a été évoqué au précédent chapitre ? Ce diplôme serait délivré avec **un calcul unique de compensation en fin de sixième semestre, et l'organisation d'une seule session de rattrapage en fin de troisième année**. La question des unités ou semestres « de retard » ne se poserait plus, non plus que celle de quelque « redoublement ».

Car au fond l'affaire est simple : si l'on définit clairement la licence comme la maîtrise d'un domaine qui permet de résoudre des problèmes codifiés par la mise en œuvre d'un certain nombre de ressources²⁶, pourquoi y aurait-il autre chose à faire que de laisser à l'impétrant le temps raisonnable de parvenir à cette maîtrise, en admettant **qu'il a bien une vraie preuve à faire, mais qu'elle est à faire sur trois années**. Certains auront plus d'aisance en début de cursus, quand d'autres se révéleront dans la durée, à la suite de l'étude et du travail.

De telles dispositions ne vaudraient que si trois questions étaient traitées simultanément :

- la « compensation généralisée » dont il était question sera pleinement légitime entre les évaluations qui auront correspondu aux apprentissages de trois années, **sauf dans le cas où l'étudiant aurait montré qu'il ne possède pas un certain**

²⁶ Citation en substance d'un responsable de la CPU.

nombre de « compétences méthodologiques fondamentales » (CMF), dûment explicitées et spécifiquement évaluées ;

- **une formation à la carte à ces CMF devrait alors être prévue de façon personnalisée**, avec toute l'aide nécessaire ; un suivi des étudiants serait effectué dès le premier semestre pour que l'inscription dans un cursus de trois ans ne conduise pas à une impasse des étudiants dont le projet d'orientation devrait être reconsidéré rapidement.
- un tel schéma nécessite bien sûr **une autre économie des enseignements des premières années**, puisqu'il implique un financement massif d'études en effectifs restreints sur les trois ans, ainsi que de modules d'aide. La construction du cursus à partir des objectifs de formation aura aussi comme conséquence le réaménagement des enseignements et des évaluations dans le sens d'une plus grande cohérence et d'un moindre émiettement.

L'objectif serait de passer d'un parcours de licence dont l'étudiant ne sait pas clairement au départ ce qui permettra l'accès au diplôme à un parcours sous forme de contrat proposant des objectifs de formation et des modalités d'évaluation à valider en trois ans. Dans ces conditions, les équipes de formation auront toute liberté de construire les enseignements et les évaluations de la façon la plus efficace pour les différents publics qui se présentent. Cette liberté dans la construction des cursus de licence en fonction des besoins des publics appellera naturellement une évaluation rigoureuse des dispositifs mis en place par les universités et les UFR.

Quel que soit le caractère exploratoire de cette proposition, la mission souhaiterait que le comité de suivi des licences puisse s'en saisir pour examiner ce qui peut en être retenu, voire expérimenté.

2. Simplifier l'évaluation et rendre du temps à l'enseignement

Si on en reste aux schémas actuels, il est nécessaire, comme on l'a vu, de régler aussi bien la question de la surcharge de l'année universitaire par les examens et ce qui les accompagne (semaines de révisions, de rattrapage, etc.) que celle de la complexité excessive de réglementations dont le sens n'est pas clair. Alors qu'elles répondent souvent à un souci de faciliter l'accès des étudiants au diplôme, ces réglementations ne font souvent qu'en obscurcir le chemin et en dévaloriser le sens : il ne s'agit pas ici de « rendre les diplômes plus difficiles », mais au contraire de rendre leur obtention plus assurée en balisant la route qui y conduit de façon plus cohérente. Trois progrès sont à cet égard envisageables, qui additionnés pourront améliorer sensiblement les conditions d'organisation, et donc la qualité de l'ensemble.

2.1. Limiter l'impact des examens sur le calendrier de l'année universitaire

Le temps des examens, quand il ne s'agit pas de contrôle continu et donc qu'il vient réduire le temps d'enseignement doit d'abord être rigoureusement compté et évalué : **l'université doit** à partir de cette évaluation **formuler un objectif de restriction de la durée du calendrier des examens** et atteindre cet objectif par une meilleure maîtrise à la fois des examens eux-mêmes et de l'ensemble du calendrier universitaire. Il s'agira par exemple de refuser de laisser hypothéquer l'organisation du temps universitaire par celui des vacances scolaires trimestrielles alors que l'année universitaire est organisée en semestres : les vacances doivent être placées au moment où du temps sans enseignement peut être nécessaire en marge des évaluations, soit pour les révisions, soit pour un travail de recherche ou de production des étudiants, soit pour les corrections.

2.2. Limiter les effets négatifs des deuxièmes sessions

La part des effectifs concernés par les deuxièmes sessions ainsi que leur fonction réelle est trop variables pour que la mission s'autorise à prendre une position unique à ce sujet. Il paraît toutefois urgent que les universités soient officiellement invitées à **n'organiser qu'une seule session de remplacement, commune aux deux semestres**, et qu'une position nationale soit adoptée, afin d'éviter les surenchères stériles entre établissements sur ce point, et pour que cette deuxième session unique soit pour la totalité des licences organisée **avant les vacances d'été**.

Le laps de deux mois entre première et seconde session sera supprimé, la mission ayant vérifié qu'il pesait redoutablement sur les calendriers sans être véritablement utilisé aux fins de préparation à l'examen.

Il apparaît aussi nécessaire de donner à cette seconde session le premier sens d'une session de rattrapage en direction des étudiants ajournés. Des dispositions devront être prises à partir de directives nationales pour que la « défaillance » à la session normale de l'examen ne soit plus une stratégie banalisée de passage des épreuves : la défaillance à une épreuve d'examen devra être justifiée selon des modalités arrêtées par l'université, étant entendu que **l'assiduité aux épreuves doit être vérifiée plus rigoureusement** que l'assiduité aux enseignements, alors que c'est aujourd'hui souvent le contraire. **La seconde session doit cesser d'être proposée à tous** : elle est une session de remplacement ou de rattrapage organisée pour répondre à des situations spécifiques : ajournement, empêchement justifié. Les étudiants qui ne peuvent se soumettre au contrôle continu là où il existe (cas des étudiants salariés par exemple) peuvent bénéficier le cas échéant d'une session dérogatoire, à condition que l'autorisation leur en ait été donnée lors de leur inscription administrative de début d'année.

2.3. Simplifier les situations individuelles des étudiants promus conditionnellement

Il convient de **mettre fin à la pratique dite « du semestre de retard »**, qui produit des situations trop complexes et sans intérêt pour les individus comme pour les services gestionnaires. Il est proposé qu'on admette seulement le passage au semestre « s+1 » d'étudiants à qui ne manquerait qu'un pourcentage limité des ECTS du semestre « s », reprenant en cela le dispositif de la réglementation de 1997 pour le DEUG (exprimé alors en termes de coefficients) qui créait moins de difficultés d'application.

3. Faire de l'évaluation un instrument concourant à la formation

Ce point est central : par là que l'Université parviendra progressivement à dégager son modèle propre d'évaluation, distinct de celui des formations sélectives à l'entrée.

3.1. Construire les évaluations en cohérence avec les objectifs de formation

Les modalités d'évaluation ne doivent pas diriger la formation, mais elles sont si importantes quant aux effets produits en termes d'acquis des étudiants qu'elles **doivent être l'objet d'un travail systématique, individuel et collectif, de la part des enseignants pour qu'elles soient en phase avec les objectifs de la formation**. Ce point est indissociable de la réflexion sur les modalités d'organisation d'enseignement les plus efficaces, c'est-à-dire les plus formatrices.

A cet égard, étant donné qu'il apparaît que le morcellement des évaluations (et des enseignements respectifs) apparaît comme l'un des principaux obstacles à la qualité des apprentissages notamment au cours du cycle de la licence, il est indispensable de traiter spécifiquement cette question, **en mettant en place des évaluations effectivement tournées vers les compétences que les formations veulent développer** : développement d'évaluations complexes et longues, vérifiant la capacité de l'étudiant à dominer un domaine et à réinvestir ses connaissances, développement d'évaluations interdisciplinaires, programmation commune de l'évaluation des compétences transversales et méthodiques, etc.

Cette recherche de cohérence aura aussi comme conséquences **l'étude au cas par cas**, pour chaque formation, **des limites qu'il est nécessaire d'apporter à la « compensation » à chaque niveau du cursus** : cette étude se fera à la fois à partir des objectifs de formation et de l'observation des résultats des différentes sessions, afin de ne pas recourir à une procédure de calcul dont les effets sur la qualité de la diplomation n'auront pas été examinés. **Une mise en œuvre pertinente de la compensation implique aussi que soient définies, sans doute au niveau national, les « compétences méthodiques fondamentales »** dont la carence sera jugée rédhibitoire : la mission préfère que la compensation soit refusée à l'étudiant avec la

désignation claire de telle compétence de méthode dont la non maîtrise bloquera ses études et le conduira à l'échec, plutôt qu'avec des techniques ambiguës et stigmatisantes comme celle de la note éliminatoire ou plancher.

Ce cadre de cohérence ne doit pas être un cadre de fermeture limitant la formation à des acquis disciplinaires prescrits au sens strict : **les unités libres** doivent être pleinement prises en compte par les responsables des diplômes, défendues et développées avec une claire conscience de ce qu'on attend d'elles pour la formation de l'étudiant, le développement de sa culture, de ses qualités sociales, de sa capacité à innover, à organiser, à exercer la responsabilité. **Pour cela, leurs objectifs d'apprentissage et leurs modalités d'évaluation doivent être définies clairement, en commun avec les responsables des diplômes où ces unités libres sont prises en compte.** L'échelle de leurs résultats doit faire l'objet d'un suivi communiqué aux jurys des diplômes dont les étudiants sont concernés par chacune de ces unités libres. Du même coup, elles doivent être pleinement prises en compte dans les diplômes, de même que les activités associatives ou sociales des étudiants, moyennant aussi une évaluation ménageant un certain nombre de précautions.

3.2. Définir les termes d'un contrôle continu efficace

Le contrôle continu doit devenir le modèle central de référence des évaluations universitaires. Cela non pas parce qu'il serait plus « facile », assertion qui n'a guère de sens, mais parce qu'il est aussi bien plus formateur que plus en phase avec les missions de l'Université, à la fois de recherche et d'accueil de publics divers. Il s'agit d'abandonner explicitement les modèles d'évaluation empruntés aux concours de classement et de sélection, qui sont inadaptés à l'ambition de l'Université de former les masses et de développer chez les étudiants les facultés d'innovation que les modèles sélectifs ni ne repèrent ni ne cultivent. **Le contrôle continu permet en effet :**

- de mettre en place des évaluations adaptées à une grande diversité d'objectifs de formation ;
- de veiller à une même qualité d'évaluation quelle que soit la diversité des publics ;
- de favoriser l'émergence et l'évaluation de compétences expertes et diversifiées ;
- de faire progresser méthodiquement les étudiants en considération à la fois de leurs compétences préalables et des objectifs des formations, et de leur donner conscience de cette progression.

Le recours au contrôle continu implique qu'un certain nombre de précautions soient prises pour que l'authenticité des situations d'évaluations, individuelles et collectives, soit vérifiée : **les enseignants devront mettre d'autant plus systématiquement en place des procédures légères de vérification d'authenticité que ces travaux sont appelés à se réaliser sous des formes diversifiées, autonomes et collectives.**

3.3. Professionnaliser les évaluations qualifiantes

Les différentes modalités d'évaluation des licences comme des masters doivent chaque fois que possible faire place à des activités inspirées par les champs professionnels auxquels les étudiants de chaque formation se destinent. En même temps, loin de s'abaisser en faisant acquérir aux étudiants des compétences de type professionnel, l'Université représente au contraire le seul lieu où ils peuvent acquérir une distance critique et créatrice par rapport à ces pratiques. Les exercices de nature plus scolaire ou universitaire doivent en conséquence voir leur usage progressivement limité aux cas où on veut effectivement vérifier les compétences qu'ils développent.

4. Faire de l'évaluation une activité plus collective de pilotage des formations

Il a été rappelé à quel point les modalités d'évaluation des étudiants sont souvent de la responsabilité individuelle de chaque enseignant : la meilleure perception par les universitaires du fait que l'évaluation débouche sur l'attribution d'un diplôme qui a une signification par rapport à la société devra conduire à un travail plus collectif sur cette évaluation, en amont de sa mise en œuvre, à l'occasion de sa réalisation, et en aval de la session. Il s'agit en fait d'une boucle à mettre en place entre une véritable équipe responsable de la formation et le jury qui en est une émanation.

4.1. Revoir les rôles de l'équipe de formation et du jury

La mission considère que la revalorisation des évaluations et des diplômes universitaires passe par un recours plus significatif à la notion de jury. Alors qu'ils sont aujourd'hui formellement ouverts à tous les enseignants qui participent à la formation, mais dans la pratique souvent réduits à un petit groupe relativement aléatoire, alors qu'ils sont aujourd'hui éclatés entre jurys de semestre, d'année, et de diplôme, **la mission propose que soient nommés membres du jury un petit groupe d'enseignants** (associant le cas échéant des professionnels) désigné pour toute la durée de la formation, connus en tant que tel des étudiants, **constituant une émanation de l'équipe de formation, et suivant la cohorte des étudiants sur tout le temps d'acquisition d'un diplôme.**

Il conviendrait naturellement de **doter de tels jurys d'outils de base** leur permettant de travailler efficacement, en particulier en leur fournissant un histogramme, la moyenne et l'écart-type des notes pour chaque unité d'enseignement ou sous-unité, pour chaque période du cursus et chaque correcteur.

Il faut aussi s'assurer **que les délibérations des jurys aient lieu dans des conditions lui permettant d'exercer sa souveraineté collective**, c'est-à-dire en évitant chaque fois que possible la communication de leurs notes aux étudiants avant la délibération, ou bien en prenant toutes précautions pour les informer qu'une note ne devient définitive qu'après la délibération du jury ; la souveraineté des jurys, et non des différents évaluateurs, devrait en

tant que telle être rappelée aux étudiants et aux enseignants, notamment dans les chartes d'examens, sans qu'il soit nécessaire de définir à l'avance des « points de jury », la délibération ne devant pas être assimilée à une activité de simple comptabilité.

Il paraît enfin nécessaire que chaque session d'examens se clôture normalement par la **production par le président de chaque jury d'un rapport élaboré collectivement**, analysant les résultats, par eux-mêmes, puis croisés avec les catégories d'étudiants, et synthétisant les observations faites pour chaque unité d'enseignement relatives à l'échec et au succès.

4.2. Mettre en place un contrôle qualité de l'évaluation

Le jury ainsi défini produit ces analyses et informations à destination des étudiants et de l'équipe de formation : c'est ensuite **l'équipe de formation qui doit effectuer simultanément le travail de définition et d'affinement permanent des objectifs de formation et de recherche des meilleures modalités d'évaluation.**

C'est ainsi que **l'équipe de formation**, informée de la façon dont les évaluations ont permis de mesurer l'atteinte des objectifs de formation **mettra en place un contrôle qualité** à partir d'un certain nombre de points sensibles qu'elle aura repérés. Il s'agira classiquement de contrôler l'organisation générale de l'évaluation et le déroulement de la session, son adéquation aux objectifs de formation, l'égalité de traitement des candidats, le temps consacré à l'évaluation, les solutions apportées aux questions de disparité de notation, l'usage et l'effet des procédures de compensation, ainsi que la valeur de preuve du diplôme décerné. Un guide méthodique du contrôle qualité des évaluations pourrait être élaboré, par exemple à l'initiative des comités de suivi, pour faciliter la mise en place de cette pratique jusqu'ici peu usitée.

4.3. Relier l'évaluation des étudiants aux autres démarches d'évaluation à l'œuvre au sein de l'université

Au-delà de ce travail de l'équipe de formation, les procédures d'autoévaluation des universités, ainsi que les opérations d'évaluation externe, devront s'ouvrir aux questions relatives à l'évaluation des étudiants.

En particulier :

- les étudiants seront amenés à se prononcer sur leur perception de l'enseignement en tenant compte des modalités d'évaluation et de leur adéquation avec les objectifs de formation définis ; il est souhaitable qu'il soit rendu compte de ces travaux au sein du CEVU ;
- les universités devront synthétiser les travaux des différentes composantes, et mettre à disposition du public, en particulier sur les sites internet, l'ensemble des données et analyses relatives aux évaluations, données et analyses qui doivent être transparentes.

4.4. Définir les attentes placées pour ce domaine dans la formation des enseignants-chercheurs

L'amélioration du pilotage n'aura pas d'impact si la sensibilisation et la formation des acteurs, et en particulier des enseignants, n'est pas le lieu d'une prise de conscience urgente : il faut que les parties comprennent que la question de l'évaluation des étudiants est posée au cœur de leurs pratiques professionnelles, et requiert l'élaboration et la mise à disposition d'outils :

- outils d'analyse de diplômes d'une part, du point de vue du rapport entre les compétences visées et les évaluations mises en œuvre, mais aussi de la lecture des résultats ;
- outils du champ de la docimologie, d'autre part, c'est-à-dire relatifs à la façon dont se forme la note, assortis d'un certain nombre de conseils pour échapper à quelques pièges classiques.

5. Fournir de meilleures garanties aux étudiants sur la qualité des évaluations

A partir des observations qu'elle a faites, la mission a conclu à la nécessité de mieux assurer l'équité du traitement des candidats et plus généralement d'améliorer les conditions de leur évaluation.

5.1. Mieux intégrer les évaluations aux processus de formation

Les évaluations doivent être constamment pour les étudiants l'occasion de travailler sur leurs acquis et de progresser : **le compte rendu et la correction des exercices** et des épreuves doivent être une occasion incontournable d'apprendre, **les exercices peuvent être « refaits »** chaque fois que l'apprentissage peut en être facilité.

Les étudiants doivent aussi pouvoir bénéficier d'un droit à être effectivement préparés aux évaluations, sous la forme d'entraînements réguliers. Cela non seulement dans le cadre des enseignements des différentes unités, mais aussi pour les aider à maîtriser les compétences transversales ou de méthode qui sont jugées indispensables. Les évaluations ne peuvent plus généralement continuer à exiger des prestations dont les étudiants sont censés avoir appris les modalités dans des cursus antérieurs, sans leur en donner les clés d'accès : ces modalités doivent être explicitées et méthodiquement enseignées.

Il est par ailleurs souhaitable que les étudiants disposent de repérages en matière d'évaluation et en particulier des **archives des sujets, y compris de contrôle continu, accompagnées de corrigés et de prestations modèles** : certaines universités publient déjà ce type de document sur des intranets ; de même **l'autoformation des étudiants à l'évaluation**, en particulier avec l'aide des techniques de communication disponibles, sera favorisée.

Le succès ou l'échec à tout ou partie d'un examen universitaire ne doit enfin pas apparaître comme un événement aléatoire et inexplicable : l'étudiant doit être aidé à réfléchir sur ses évaluations, à faire le bilan de ses acquis à partir de ses résultats, à en tirer les conséquences en termes d'orientation de son travail, voire de son projet.

5.2. Mieux assurer le droit des étudiants à un traitement équitable

Cet objectif passe naturellement par ce qui a été dit sur la simplification et la clarification de la réglementation (point 2 des recommandations), ainsi que par le rôle plus complet confié à un jury autrement défini (point 4). D'autres points sont à considérer :

- Il est nécessaire de **mieux protéger l'environnement matériel des examens**, qui peut être cause d'inégalités de traitement : privilégier les salles permettant un espacement significatif des candidats (ce qui exclut le faux contrôle continu sur temps de cours en fin de semestre), utilisation dédiée de panneaux d'affichage réglementaires.
- L'objectif d'équité implique aussi **de lutter plus efficacement contre les diverses formes de fraude**, en formant surveillants (triche pendant les épreuves) et correcteurs (triche sur internet) à la repérer et à la contrer, en recourant à des modalités d'évaluation dissuadant la fraude (travaux faisant appel à la réflexion, études de cas, travaux sur documents, etc.), en diffusant aux étudiants des documents explicites relatifs à la fraude, son sens, ses risques.
- Les modalités de déroulement de certaines épreuves doivent être modifiées chaque fois qu'elles ne protègent pas suffisamment les candidats : c'est le cas de certaines épreuves collectives dont l'authenticité doit être mieux vérifiée, et **des épreuves orales qui ne doivent plus être organisées sous forme de tête à tête entre un candidat et un examinateur unique**, ni sans réglementation écrite des modalités de préparation.
- L'information des étudiants sur leurs évaluations est un élément de l'égalité de traitement : il apparaît toutefois que **les chartes des examens**, malgré tous les efforts d'information qu'elles représentent, **doivent être améliorées**, moins tournées exclusivement vers les aspects réglementaires. Elles devraient en effet intégrer le droit des étudiants à avoir plus de renseignements sur le détail des évaluations, sur leur lien avec les formations, sur le fonctionnement des jurys, les taux de succès, les questions de fraude, ou les conditions de demandes d'arbitrage ou de médiation.
- Les étudiants doivent bénéficier de suppléments aux diplômes qui soient pleinement reconnus dans les universités européennes ainsi que par les employeurs potentiels : ils doivent bénéficier de **suppléments aux diplômes complets et honnêtes**, pouvant servir de preuve incontestable des compétences acquises. Les unités acquises par compensation ne sauraient en revanche figurer dans ce

document au même titre que les autres compétences, afin de ne pas décrédibiliser le diplôme lui-même.

6. Donner un sens à un pilotage national de l'évaluation des étudiants

Si l'élaboration des modalités d'évaluation doit être un point fort de l'autonomie des universités, les diplômes doivent être pleinement nationaux, c'est-à-dire garantis sur la base d'évaluations faisant clairement la preuve de l'atteinte par l'impétrant des objectifs des formations : cette garantie doit être mieux assurée que dans la situation actuelle où l'implication de l'Etat est relativement formelle et où l'évaluation reste un domaine qui échappe en général aux évaluations de l'activité des établissements.

6.1. Pour des clarifications réglementaires et sémantiques

La mission considère qu'il appartient à l'Etat de se manifester de trois façons :

- **par la production d'un texte général de nature juridique** sur l'évaluation qui vienne se substituer aux arrêtés disparates qui sont en vigueur (voir la première partie) : il faut à la fois clarifier certains points, opter pour les solutions qui donnent tout son sens à l'autonomie des universités, et leur faciliter la tâche en supprimant certains facteurs inutiles de complexité, tel qu'il a été préconisé plus haut (limitation de l'organisation de la seconde session à une session annuelle et suppression du « semestre de retard ») ;
- **par la production d'un texte de nature pédagogique définissant les termes de la revalorisation des modalités d'évaluation des étudiants à l'Université.** La notion de modèle propre fondé sur le contrôle continu comme fleuron de l'enseignement universitaire, l'objectif de qualité des évaluations, garante de celle de diplômes, la pleine signification à apporter aux « niveaux » de la licence et du master et à la validation des formations qui y conduisent, pourraient constituer quelques uns des thèmes abordés dans ce texte.
- **par la production de données comparables en matière de procédures et surtout de résultats d'évaluation :** les différentes instances (DEPP, AMUE, CPU) travaillant sur l'expression de ce qu'est un « résultat » mesuré en termes de taux de succès et d'obtention de diplômes devraient se rapprocher. Il est assez vraisemblable qu'un travail sur panel serait la procédure la plus adaptée, et la mission suggère que la DEPP soit chargée de réaliser ce travail sur la base d'un cahier de charges élaboré par la CPCEVU²⁷, et qu'elle puisse apporter son concours pour former les équipes des établissements à un travail sur panel qui permette les rapprochements nationaux pertinents.

²⁷ Conférence des présidents de conseils des études et de la vie universitaire.

Pour être importants, ces points ne dispensent pas de reconsidérer aussi le rôle de l'Etat au sein du schéma de pilotage de l'ensemble des formations et des modalités d'attribution des diplômes nationaux.

6.2. Pour une répartition des rôles au plan national en matière d'évaluation des étudiants

Des besoins existent :

- Les universités rencontrent des difficultés quand elles veulent faire le point sur la qualité actuelle des évaluations qu'elles organisent : ce travail prend du temps et demande des compétences spécifiques : il serait souhaitable que soit mis en place, peut-être à l'initiative des comités de suivi, ou au sein de l'AMUE, un service **d'audit ou d'aide à l'audit d'un système d'évaluation et d'assistance au changement en la matière** : il s'agirait par exemple de proposer aux UFR volontaires les services d'une équipe spécialisée permettant aux responsables de disposer d'éléments comparables de lecture et d'analyse des examens et modalités d'évaluation ainsi que de propositions d'aide au changement (organisation de réflexions collectives, formations, expérimentations, évaluations des effets de décisions, etc.).
- **L'évaluation des étudiants au sein des universités doit être évaluée**, en ce qu'elle permet l'accès à des diplômes nationaux : la question est de savoir si c'est dans le cadre d'une procédure d'habilitation renouvelée que cette exigence sera le mieux prise en compte ou bien si l'échelon national ne doit pas plutôt sur un tel sujet adresser des demandes à l'AERES pour que cette dernière évalue les procédures fines d'évaluation des étudiants mises en œuvre dans les universités, ainsi que la capacité de l'université à auto-évaluer ses propres pratiques d'évaluation. Les comités de suivi des licences et des masters devraient avoir ce rôle d'écriture du cahier des charges de cette évaluation.
- Aucune évaluation de l'évaluation des étudiants ne peut toutefois s'organiser sans qu'existent un certain nombre de références à partir de quoi évaluer : le besoin d'un **guide de la qualité des évaluations pouvant servir au contrôle qualité** des UFR et à **l'autoévaluation des universités** a déjà été évoqué.
- La mission considère d'ailleurs que pour donner à la question toutes ses chances d'avancer, un travail national par grands champs disciplinaires faciliterait les évolutions, comme l'exemple des STAPS l'a montré pour la construction des diplômes : pour ce motif, elle recommande que **des groupes spécialisés soient mis en place au plan national**, ouverts non seulement aux enseignants des disciplines concernées, mais aussi, y compris pour les licences « générales », à des personnes issues des milieux professionnels correspondant aux orientations effectives des étudiants, **aux fins de produire chacun un document décrivant les compétences qui doivent être évaluées au niveau licence et les modalités et critères retenus pour en vérifier l'atteinte**. L'idée de l'élaboration d'un référentiel national de

certification, réalisant au plan français l'équivalent de ce que propose Tuning au plan européen, serait à étudier dans ce cadre.

- Par ailleurs, la mission recommande qu'un certain nombre de travaux de recherche soient initiés au plan national, en collaboration avec la CPU : **un programme international de recherches pluridisciplinaires** en matière d'évaluation dans l'enseignement supérieur universitaire pourrait être lancé. Les disciplines qui concourraient à ces recherches pourraient notamment être l'économie, la sociologie, les différentes composantes des sciences de l'éducation et la psychologie. Il s'agirait à la fois de mieux connaître les procédures d'évaluation, et en particulier le contrôle continu, de connaître la valeur de preuve constituée par les évaluations, leur équité, le cas échéant par discipline et de rechercher s'il est possible de définir la valeur ajoutée des formations à partir des évaluations. Un programme européen d'éducation comparée visant à connaître la **réalité des évaluations dans les pays participant au processus de Bologne** serait particulièrement utile.

La mission n'a pas compétence pour distribuer finement les différents rôles dont elle constate le besoin fonctionnel : des choix devront être faits entre les services de l'administration centrale, et au premier chef de la DGES, la CPU, l'AMUE, et l'AERES pour que ces différentes fonctions d'élaboration de référentiels, de guide pour le contrôle qualité et de cahier des charges pour l'évaluation soient assurées de façon cohérente et enclenchent un mouvement vertueux d'amélioration progressive de la qualité.

La mission a montré qu'il existe de forts motifs pour que la question de l'évaluation des étudiants à l'Université n'émerge pas naturellement au premier plan des décisions politiques : tâche aveugle jamais observée et difficilement observable, elle constitue en réalité un sujet aussi tabou qu'en réalité stratégique, car la qualité de l'évaluation gouverne celle des diplômes, et est donc essentielle à une démarche globale de valorisation de l'Université et de ses diplômés. Il apparaît que beaucoup est à faire en bien des cas pour que cette fonction pédagogique essentielle qu'est l'évaluation soit assurée dans de bonnes conditions à l'Université : toutefois, si elle fait trop souvent jouer à l'évaluation un simple rôle de sélection voire d'éviction, l'Université se montre aussi capable de former et d'évaluer de façon adéquate et formative des publics particulièrement diversifiés. C'est de toute évidence dans cette direction qu'elle doit aller, en prenant davantage conscience de la qualité du modèle de formation - évaluation qu'elle propose, face à ceux proposés par les grandes écoles, qu'elle ne doit pas chercher à copier.

La mission a fait ci-dessus un certain nombre de propositions sans s'adresser à un interlocuteur plutôt qu'à un autre : il s'agit en effet de susciter un certain nombre de réflexions, puis d'évolutions au service de l'amélioration de cette qualité, en sachant que presque rien ne se décrète en la matière, mais que tout s'organise dans le temps à condition qu'un travail de conviction et d'aide soit réalisé à destination de toutes les parties.

La mission est persuadée que ses préconisations, intégrées à une politique de valorisation des études universitaires, et de confiance faite aux universités, peuvent faire de cette question de l'évaluation et de la qualité des diplômes un levier pour des changements beaucoup plus larges, touchant à l'efficacité des formations universitaires et à leur adaptation aux besoins de la société.



Roger-François GAUTHIER



Martine CAFFIN-RAVIER



Bibiane DESCAMPS



Michèle MOSNIER



Henri PERETTI

Annexes

- Annexe 1 : Protocole de travail de la mission
- Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées
- Annexe 3 : Mise en parallèle des arrêtés des 9 avril 1997 et 23 avril 2002 relatifs aux DEUG et à la licence
- Annexe 4 : Exemple de modalités de validation et de compensation au sein d'un champ disciplinaire
- Annexe 5 : Les « descripteurs de Dublin » pour les niveaux licence et master
- Annexe 6 : Les compétences génériques selon Tuning

Protocole de travail de la mission

Le contexte stratégique

La qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que l'attractivité des établissements tant au niveau national qu'international ne sont pas dissociables de la qualité de l'évaluation des étudiants organisée en vue de la délivrance des titres et diplômes. Ces diplômes doivent en effet prouver de façon indiscutable l'acquisition par les impétrants d'« aptitudes et connaissances » (art. L 613-1 du code de l'Education) clairement identifiables par les étudiants, par les autorités scientifiques comme par les divers acteurs économiques.

En outre, le passage rapide des universités européennes au système de certification licence/master/doctorat témoigne de la volonté des acteurs de l'enseignement supérieur de favoriser la mobilité géographique des cursus des étudiants : or cette mobilité implique l'existence d'attestations et diplômes comparables et transférables.

Les parcours des étudiants, qui peuvent être très divers et comprendre même des réorientations, impliquent que les diplômes décernés ou leurs suppléments contiennent un certain nombre d'informations « décrivant la nature, le niveau, le contexte et le statut des études accomplies avec succès par la personne » (D. du 8 avril 2002 mod.).

De la même façon, la professionnalisation des formations universitaires, qui est plus reconnue que jamais, n'a de sens que si la certification des études rencontre elle aussi au-delà de l'approbation des cadres universitaires celle des représentants des professions concernées.

Le champ d'investigation

La mission d'inspection générale se penchera sur la qualité actuelle de l'évaluation des connaissances et compétences des étudiants à l'université. Elle s'intéressera :

- aux effets de la nouvelle réglementation des diplômes sur l'organisation de l'évaluation des étudiants ;
- au respect tant des droits des étudiants que de la sincérité des épreuves ;
- aux modalités adoptées au sein des différentes universités ou UFR pour organiser l'évaluation des étudiants, en s'intéressant à la cohérence des processus de cette évaluation ainsi qu'aux différentes modalités d'évaluation différentes des formes classiques des « examens » (travail autonome des étudiants, prestations orales, travail collectif, ...) ;
- à la qualité de l'organisation matérielle et administrative des évaluations ;
- aux effets des modalités des évaluations sur les apprentissages des étudiants d'une part, sur l'organisation des activités d'enseignement d'autre part ;
- aux coûts engagés à l'occasion des évaluations.

La méthode

La mission d'inspection générale centrera son attention sur les deux niveaux de la licence et du master. Elle diversifiera ses prises d'information dans les différents champs scientifiques concernés, en excluant toutefois de ses investigations le secteur des études de santé, ainsi que tous les contrôles de connaissance s'inscrivant dans des logiques de concours.

La mission prendra en compte la diversité des situations réelles des étudiants (étudiants en cycle initial, en formation continue et en apprentissage, étudiants handicapés, étudiants souhaitant faire valider les acquis de leur expérience, étudiants des établissements privés ayant passé convention avec une université, etc.) et se tiendra informée des réponses apportées par les universités au développement de nouvelles formes de fraude. Elle cherchera aussi comment les questions abordées sont réglées dans d'autres univers d'enseignement supérieur (universités étrangères, mais surtout européennes, enseignement supérieur français non universitaire, etc.).

La mission, coordonnée par Roger-François GAUTHIER, comprend les inspecteurs généraux suivants : Martine CAFFIN-RAVIER, Bibiane DESCAMPS, Marie-France MORAU, Michèle MOSNIER et Henri PERETTI. Elle veillera à un contact régulier avec Bernard DIZAMBOURG, responsable du groupe « enseignement supérieur » de l'IGAENR.

Elle rencontrera en tant que de besoin les responsables de la direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la conférence des présidents d'universités (CPU), les représentants des associations et syndicats intéressés par la question et les différents niveaux d'acteurs au sein d'un choix d'universités effectué en concertation avec le groupe « enseignement supérieur » de l'IGAENR. Les enquêtes dans les universités auront une fonction d'échantillonnage et, à ce titre, elles ne prendront pas la forme de contrôles débouchant sur une citation de tel ou tel établissement ou site dans le rapport final.

Annexe 2

Liste des personnes rencontrées et universités visitées

PERSONNES RENCONTREES

Mme Patricia ARNAULT	Présidente de l'association PROMOSCIENCES
M. Georges ASSERAF	Président de la commission nationale de la certification professionnelle Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
M. Thierry BARRANDON	Chef du bureau cursus licence – DGES
M. Jean BERTSCH	Directeur de la conférence des directeurs STAPS Directeur de l'UFR STAPS – université de Paris XI
Mlle Sophie BINET	Responsable des questions pédagogiques à l'UNEF (union nationale des étudiants de France)
M. Laurent BRISSET	Chef du bureau des masters à la DGES
Mme Michel BRUN	Adjointe au chef du bureau des masters à la DGES
Mme Sonjà DENOT-LEDUNOIS	Vice-présidente du CEVU – université de Versailles Saint-Quentin-en- Yvelines
M. Elie DE SAINT JORES	Chef du service éducation et formation au MEDEF (mouvement des entreprises de France)
M. Bernard DIZAMBOURG	Président du comité de suivi licence professionnelle et licence Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
M. Yann DROUET	Vice doyen UFR STAPS – université de Paris XI
M. Dominique DUNON	Directeur de l'UFR de biologie de l'université de Paris VI
Mme FAVE-BONNET	Professeur des sciences de l'éducation – université de Paris X Membre du projet « Tuning »
M. Georges FELOUZIS	Professeur de sociologie – université de Bordeaux II
M. Jean-Marie FILLOQUE	Président de la conférence des directeurs de service de formation continue Directeur du service universitaire de formation continue – université de Bretagne Occidentale
M. Eric FROMENT	Chef de la mission Europe et relations internationales à la DGES
M. Koen GEVEN	Président de l'European Students Union
Mme Christiane HEITZ	Présidente de la conférence des vices présidentes CEVU Vice-présidente CEVU – université Strasbourg 1
M. Michel HOFFERT	Professeur université – université Louis Pasteur – Strasbourg Directeur du CIES d'Alsace Expert scientifique pour l'ONU, expert OCDE
M. Claude JOLLY	Sous-directeur – sous-direction des formations post-baccalauréat
M. Gilbert KNAUB	Conseiller auprès du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – Cabinet du

	Ministre Gilles de Robien
M. Jean-Pierre KOROLITSKI	Chef du service des formations et de l'emploi DGES
M. Bruno LEFEBVRE	Vice-président du CEVU – université de Paris X
M. Yves LICHTENBERGER	Président de la commission de la pédagogie à la CPU Président de l'université de Marne-la-Vallée
M. Michel LUSSAULT	Président de l'AMUE Président de l'université de TOURS
M. Patrick MAISTRE DU CHAMBON	Président de la conférence des doyens des facultés de droit
Mme Jeanne MALLET	Professeur sciences de l'éducation – université d'Aix-en-Provence
Mme Patricia POL	Vice-présidente au développement et aux relations internationales – université de Paris 12 Coordinatrice de l'équipe des promoteurs de Bologne
M. Gilles RABY	Président de la conférence des doyens d'UFR scientifiques Directeur de l'UFR sciences fondamentales et appliquées de l'université de Poitiers
M. Marc ROMAINVILLE	Professeur au département éducation et technologie des facultés universitaires de Namur (Belgique)
Mme Andrée SURSOCK	Secrétaire générale adjointe de l'association des universités européennes (EUA)
M. Benjamin VETELE	Vice-président de l'UNEF (union nationale des étudiants de France)
M. Daniel VITRY	Directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance

UNIVERSITES VISITEES

- Université de Provence – AIX MARSEILLE 1
- Université de Picardie Jules Verne – AMIENS
- Université Panthéon Sorbonne – PARIS I
- Université Paris Nanterre – PARIS X
- Université Paris Sud – PARIS XI
- Université Marc Bloch – STRASBOURG 2
- Université François Rabelais – TOURS

Annexe 3

**MISE EN PARALLELE DES ARRETES DU 9 AVRIL 1997 ET 23 AVRIL 2002
RELATIFS AUX DEUG ET A LA LICENCE**

	<p align="center">Arrêté du 9 avril 1997 relatif au DEUG, a la licence et a la maîtrise</p>	<p align="center">Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence</p>
<p align="center"><i>Organisation des enseignements</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ les unités d’enseignement UE remplacent les modules. Ces UE constituent un « regroupement cohérent d’enseignements et d’activités ♦ la 1^{ère} année d’enseignement de 1^{er} cycle comporte un dispositif d’appui sous la forme d’un tutorat d’accompagnement assuré par des étudiants de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ texte parachève, en France, la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur ♦ offre de formation organisée par domaine, sous la forme de parcours qui peuvent être organisés en articulant un champ disciplinaire majeur avec un ou plusieurs champs mineurs ♦ champ disciplinaire majeur doit totaliser la moitié des crédits nécessaires à l’obtention du diplôme ♦ les parcours sont organisés en unités d’enseignement (UE) : UE obligatoires, UE libres et UE optionnelles ♦ la formation intègre un enseignement de langues vivantes étrangères et un apprentissage à l’utilisation des outils informatiques ♦ délivrance de la licence sanctionne un niveau validé par l’obtention de 180 crédits européens dans délai de 6 semestres consécutifs ♦ possibilité de délivrance de diplômes nationaux de niveau correspondant à l’obtention de 120 crédits européens ♦ les parcours poursuivent les objectifs définis pour le DEUG et les licences régis par l’arrêté du 9 avril 1997

<p><i>Organisation semestrielle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ l'arrêté organise l'année universitaire en semestres ♦ la combinaison des UE et des semestres donne un cadrage plus précis de l'organisation des années de DEUG 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ offre de formation structurée en six semestres
<p><i>Contrôle des connaissances</i></p> <p><i>Validation des parcours de formation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ les UE sont capitalisables, les établissements fixent les modalités de capitalisation des éléments constitutifs des UE ♦ au sein de chaque UE, la compensation entre les notes obtenues aux différents éléments constitutifs de l'unité s'effectue sans note éliminatoire ♦ des données précises sont données pour la fixation des coefficients attribués aux UE ♦ chaque année de DEUG est validée sur la base de la moyenne générale des UE ♦ inscription en 2^{ème} année de DEUG possible pour tout étudiant ayant validé les UE ou les éléments constitutifs d'UE représentant 70 % des coefficients de la 1^{ère} année de DEUG. Le président de jury ou le chef d'établissement peut sur proposition du jury autoriser à s'inscrire en 2^{ème} année des étudiants ne remplissant pas ces conditions ♦ la licence et la maîtrise sont validées sur la base de la moyenne générale entre toutes les UE affectées d'un coefficient de 1 à 3. Chaque établissement définit ses règles de compensation ♦ modalités d'examen garantissent l'anonymat des copies 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ l'aptitude et l'acquisition des connaissances sont appréciées soit par contrôle continu, soit par examen terminal, soit par la combinaison des deux ♦ possibilité d'une prise en compte transversale ou interdisciplinaire des acquis de l'étudiant et d'une organisation globalisée du contrôle sur plusieurs UE ♦ la compensation est confirmée dans le cadre du semestre ♦ la poursuite des études dans un nouveau semestre est de droit pour tout étudiant à qui ne manque au maximum la validation d'un seul semestre du cursus ♦ l'ensemble des UE d'un semestre = 30 crédits ♦ sont capitalisables les éléments constitutifs des UE ♦ cet arrêté édicte les principes de capitalisation et de compensation dans le cadre du système européen de crédits ♦ obtention du diplôme soit par acquisition de chaque UE, soit par application de la compensation entre UE ♦ les UE sont affectés de coefficient dans un rapport variant de 1 à 3 ♦ la compensation est organisée sur le semestre entre les UE ♦ la double session de contrôle des connaissances est maintenue avec un intervalle de 2 mois entre les sessions avec mise en place d'un dispositif de soutien

<p><i>Orientation</i></p> <p><i>Réorientation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ les études conduisant au DEUG commencent par un semestre d'orientation pour permettre une réorientation qui s'appuie sur l'unité de découverte du 1^{er} semestre ♦ l'arrêté fixe un objectif d'orientation mais détermine les modalités : commissions d'orientation, information des étudiants, entretien individuel ♦ les étudiants peuvent prendre au total 3 inscriptions annuelles en vue de l'obtention du DEUG ; une ou deux inscriptions supplémentaire peuvent être accordées par le président de l'université ou le chef d'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ universités définissent les règles de progression dans le cadre de parcours afin de permettre les réorientations par la mise en œuvre de passerelles ♦ un dispositif spécial de compensation peut être mis en œuvre pour permettre à l'étudiant dans bénéficier à divers moments de son parcours et notamment dans le choix d'une réorientation ♦ chaque étudiant doit bénéficier d'un dispositif d'accueil, de tutorat d'accompagnement et de soutien
<p><i>Évaluation des enseignements</i></p> <p><i>Habilitation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ mise en place d'une procédure obligatoire d'évaluation des enseignements qui prend en compte l'appréciation des étudiants ♦ mise en place, au sein de l'établissement, d'une commission de suivie des procédures d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ l'offre de formation est soumise à l'évaluation nationale en vue de l'habilitation ♦ le texte rend obligatoire la généralisation du dispositif d'évaluation des enseignements, des formations, des parcours ♦ ces diplômes nationaux confèrent les mêmes droits à tous les titulaires quels que soient les établissements qui les ont délivrés ♦ mise en place au niveau national d'un comité de suivi des dispositions du présent arrêté, d'assurer le bilan des procédures d'évaluation mises en place par l'établissement

Annexe 4

Modalités de validation et de compensation au sein d'un champ disciplinaire

Université	Modalités	Note éliminatoire
X	<p>La compensation se fait entre les UE d'un même semestre à condition que l'étudiant se soit présenté à l'ensemble des examens et travaux prévus de chaque enseignement et que la moyenne des notes finales de tous les enseignements d'un même semestre soit égale ou supérieure à 10/20.</p> <p>Un semestre de niveau supérieur peut être validé à condition que l'étudiant n'ait au maximum qu'un semestre de niveau inférieur non validé. Tout étudiant déclaré défaillant (absent) à un enseignement ne pourra valider des enseignements d'un niveau supérieur et sera déclaré redoublant. Il conservera le bénéfice des enseignements et des semestres précédemment acquis.</p> <p>Si la compensation a été pratiquée sur les semestres S1 à S4, pour la validation du DEUG, l'étudiant ne peut plus en bénéficier sur les S5 et S6.</p> <p><u>Exception</u> : un étudiant qui a un semestre de retard, qui valide le semestre supérieur à 90 % peut-être autorisé par le jury à passer dans le semestre supérieur.</p> <p><i>Exemple :</i> S1 validé → S2 non validé → passage en S3 autorisé S3 validé à 90% → passage en S4 autorisé par le jury l'étudiant a le S2 à valider + 10% du S3</p>	
Y	<p>La compensation se fait entre les éléments constitutifs d'une UE.</p> <p>La compensation se fait entre les UE d'un même semestre.</p> <p>La compensation se fait entre les 2 semestres d'une même année.</p> <p>La compensation est organisée sur le semestre et la poursuite dans un nouveau semestre est de droit pour tout étudiant à qui il ne manque au maximum que la validation d'un semestre de son cursus. Pour gérer les retards de semestre, la composante organise des examens auxquels peuvent participer les étudiants désireux de rattraper une matière.</p>	<p>Tout élément constitutif non validé donc non compensé dont la note est inférieure à 8/20 doit être repassé</p>
Z	<p>La compensation se fait entre UE, entre semestres, entre années, mais il faut au moins 10/20 au S5 et S6 et 10/20 au stage en établissement.</p>	<p>Pas de note éliminatoire</p>
W	<p>La compensation se fait entre les éléments constitutifs d'une UE.</p> <p>La compensation se fait entre les UE d'un même semestre.</p> <p>La compensation se fait sur l'ensemble des semestres, il faut que 5 des 6 semestres soient validés.</p>	
X'	<p>La compensation se fait entre S1 et S2, entre S3 et S4 et S5 et S6.</p>	<p>Pas de note éliminatoire</p>

Université	Modalités	Note éliminatoire
Y'	<p>La compensation se fait entre les éléments constitutifs d'une UE.</p> <p>La compensation se fait entre les UE d'un même semestre.</p> <p>Pour valider sa licence, l'étudiant doit satisfaire à 2 conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> – avoir validé chacun des semestres S1 au S4 – avoir validé son L3 : <ul style="list-style-type: none"> . en ayant validé S5 et S6 ou ; . en ayant obtenu la moyenne générale par compensation entre S5 et S6. 	Pas de note éliminatoire
Z'	<p>La compensation se fait entre les éléments constitutifs d'une UE.</p> <p>La compensation se fait entre les UE d'un même semestre.</p> <p>La compensation se fait entre les semestres mais l'étudiant ne peut pas valider sa 3^{ème} année s'il a en dette un semestre d'une année antérieure c'est-à-dire semestre qui se situe entre le S1 et le S4 même si sur l'ensemble des 6 semestres sa moyenne est égale ou supérieure à 10/20.</p> <p><i>Autre situation</i> : l'étudiant a validé ses 4 premiers semestres et le S5 ou le S6 a une note inférieure à la moyenne, il faut impérativement que le S5 et le S6 se compensent pour valider la licence, même si la moyenne sur les 6 semestres est égale ou supérieure à 10/20.</p>	Pas de note éliminatoire
W'	<p>La compensation se fait entre les semestres S1/S2, S3/S4 et S5/S6.</p> <p>La compensation permet l'obtention de la licence avec un semestre manquant.</p>	Pas de note éliminatoire
X''	<p>La compensation se fait entre les éléments constitutifs d'une UE.</p> <p>La compensation se fait entre les UE à condition que les modules ou UE de « majeure » n'aient pas une note inférieure à 7/20. Tout résultat d'UE de majeure qui a une note inférieure à 7/20 est éliminatoire. Quel que soit le résultat du semestre, moyenne = ou > à 10/20, l'UE ou le module en échec doit être repassé.</p> <p>La compensation se fait entre les semestres à condition qu'il n'y ait pas d'UE de majeure avec une note inférieure à 7/20.</p>	Aucune compensation possible si les UE « de majeure » n'ont pas une note \geq à 7/20
Y''	<p>La compensation se fait sur le semestre.</p> <p>La compensation se fait entre les semestres, la poursuite d'étude est de droit pour tout étudiant à qui il ne manque qu'un semestre. La licence est validée, s'il y a un seul semestre non validé et si la moyenne des 6 semestres est $>$ou $=$ à 10/20.</p>	Pas de note éliminatoire

Les descripteurs de Dublin

Les « Dublin Descriptors » ont été élaborés par un groupe de travail informel de la « Joint Quality Initiative ». Ils ont été confirmés le 11/12.mars 2002 dans le « consensus d'Amsterdam » et leur utilisation a été recommandée dans le cadre de la Convention de l'EUA qui s'est tenue à Graz du 29 au 31 mai 2003 :

1. Les diplômes de bachelor (= licence) sont décernés aux étudiants qui

- ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise dans un domaine d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation du degré secondaire II. Ce champ d'études se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des ouvrages scientifiques et des savoirs issus de la recherche ;
- sont capables d'utiliser de façon professionnelle leurs connaissances et compétences dans le cadre d'un emploi ou d'une autre activité et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments et des solutions à des problématiques ;
- sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement, dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions fondées sur des réflexions concernant des thèmes significatifs d'ordre social, scientifique et éthique ;
- sont capables de communiquer à des spécialistes comme à des profanes des informations, des idées, des problèmes et solutions ;
- ont développé des capacités d'apprentissage nécessaires à la poursuite plus autonome de leur formation.

2. Les diplômes de master sont décernés aux étudiants qui

- ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise qui font suite à et/ou renforcent ceux spécifiques au diplôme de bachelor. Ces connaissances et cette maîtrise fournissent une base ou des possibilités pour développer ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ;
- sont capables d'intégrer les savoirs, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes ou limitées tout en tenant compte des implications sociales et éthiques liées à l'application de leurs connaissances et opinions ;
- sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et principes qui leur sont sous-jacents ;
- ont développé des capacités d'apprentissage leur permettant de poursuivre leur formation de manière largement autonome.

Compétences génériques selon le projet « Tuning »

A) Compétences instrumentales

- Etre capable d'analyser et de synthétiser
- Etre capable de s'organiser et de planifier
- Maîtriser les fondamentaux de la connaissance
- Etre capable de s'appuyer sur les savoirs de base du champ professionnel concerné
- Maîtriser la communication orale et écrite dans sa langue d'origine
- Connaître une seconde langue
- Avoir acquis les compétences de base en informatique
- Avoir acquis les compétences nécessaires en matière de traitement de l'information (capacité à trouver et analyser l'information provenant de différentes sources)
- Compétence à la résolution de problèmes
- Compétence à la prise de décisions

B) Compétences interpersonnelles

- Capacités à la critique et à l'autocritique
- Capacité au travail en équipe
- Aisance relationnelle
- Capacité à travailler en équipe interdisciplinaire
- Capacité à communiquer avec des experts d'autres domaines
- Reconnaître la valeur de la diversité et du multiculturalisme
- Capacité à travailler dans un contexte international
- Sens de la responsabilité

C) Compétences systémiques

- Etre capable d'appliquer les connaissances acquises dans des situations réelles
- Compétences à rechercher
- Savoir apprendre
- Savoir s'adapter à des situations nouvelles
- Savoir générer des idées nouvelles (créativité)
- Etre capable de diriger
- Comprendre les cultures et les habitudes d'autres pays.
- Etre capable de travailler de façon autonome
- Etre capable d'élaborer et de gérer un projet
- Faire preuve d'initiative et d'esprit d'entreprise
- Avoir la préoccupation de la qualité
- Avoir la volonté de réussir.