

***L'évaluation des établissements d'enseignement tertiaire:  
contrainte ou opportunité?***

***Siegfried Hanhart  
Université de Genève***

***Résumé***

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur se développe depuis quelques années, mais force est de constater que cette tendance a été le plus souvent imposée par des acteurs externes aux hautes écoles. Cette contribution examine dans un premier temps les raisons qui ont incité les décideurs politiques à exiger l'évaluation des universités. Ensuite l'article passe en revue les différentes finalités assignées à l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur. Il se termine sur le constat que le débat sur l'opportunité d'évaluer les hautes écoles est dépassé ; il est désormais nécessaire de mener une réflexion sur l'apport de l'évaluation au pilotage des hautes écoles, sur ses avantages et ses risques, et sur l'utilisation des résultats.

***Abstract***

The evaluation of institutions of higher education has been developing for a few years, although we have to admit that it has most often been enforced by external elements. This paper first examines the reasons why politicians thought it necessary to assess universities. It then presents the various aims pursued through these evaluations. Finally, this article shows that the question is no longer whether such evaluations are relevant but how we can use them to improve the running of institutions of higher education; as of now, we should focus on the advantages and the risks of these evaluations as well as on the possibilities to use the results.

Les années 1970 à 2000 ont vu les systèmes d'enseignement tertiaire européens accueillir de plus en plus d'étudiants<sup>1</sup> et diversifier leurs filières de formation. Simultanément, l'enseignement universitaire a connu une forte croissance de son financement public jusqu'au début des années 90, suivi d'une stabilisation. Depuis quelques années, les politiques à l'égard des services publics dans les pays membres de l'OCDE insistent moins sur les ressources et s'intéressent davantage aux résultats (Kallen, 1996: 11). Ce changement affecte également les universités et encourage, voire oblige ces dernières à rendre mieux compte de leur fonctionnement et de leurs prestations. Comme nous le verrons dans la première partie de cet article, il ne s'agit pas de la seule raison expliquant l'intérêt accru pour l'évaluation des établissements d'enseignement tertiaire. Par la suite, nous examinerons les différentes facettes de l'évaluation dans l'enseignement tertiaire et leur utilité. Enfin nous défendrons le point de vue que l'évaluation des hautes écoles constitue dans une large mesure une opportunité pour le développement futur de l'enseignement tertiaire.

### **L'évaluation en réponse à une nouvelle responsabilité sociale et à une demande accrue de transparence**

Un premier constat s'impose à l'observateur de la politique universitaire: l'évaluation des établissements d'enseignement tertiaire n'a pas été initiée au sein des universités. Au Royaume-Uni par exemple, la gestion des universités (incluant l'évaluation) a connu de grands changements suite à différents rapports officiels publiés au cours des 30 dernières années (Newby, 1999). En Suisse aussi, nous avons pu constater ces dernières années des pressions externes sur les hautes écoles pour la mise en place de procédures d'évaluation. Perellon (2003: 91) « *montre comment la question de la qualité dans l'enseignement supérieur s'est construite comme problème politique en Suisse ...* » Berclaz souligne, dans sa contribution à ce numéro de la Revue académique électronique, que le législateur fédéral a soumis les nouvelles hautes écoles spécialisées en Suisse à une double évaluation. Une question se pose d'emblée: pourquoi les universités n'ont-elles pas pris l'initiative de leur propre évaluation? Nous y répondrons indirectement en analysant les raisons qui ont motivé les décideurs politiques à imposer l'évaluation des hautes écoles.

Nous distinguerons par la suite les raisons propres à l'évolution des universités, et celles qui relèvent de changements dans l'environnement politique et économique des hautes écoles.

L'augmentation du nombre d'étudiants depuis plus de trente ans a certes permis aux universités d'accroître leur taille, mais elle a aussi entraîné le développement d'infrastructures complexes. Simultanément, les hautes écoles ont pris en charge de nouvelles missions (par exemple, par l'offre de prestations de formation continue, ou le développement d'activités d'expertise). Cette évolution nécessite une réforme de la gestion universitaire (Scott, 2001: 128). Nous reviendrons ultérieurement sur cette question de gouvernance, mais soulignons d'emblée le rôle que joue l'évaluation dans les nouveaux modèles de pilotage des universités. Un autre facteur endogène explique l'importance accrue de l'évaluation au sein des hautes écoles: la restructuration du financement ne s'est pas limitée à un plafonnement, voire à une réduction des contributions publiques et à la recherche de fonds privés, mais elle a aussi contraint les universités à améliorer leur efficacité (Dale, 2002: 277), en d'autres termes à faire mieux avec les mêmes moyens. La

---

<sup>1</sup> Nous utilisons indifféremment les termes étudiants et enseignants pour désigner des hommes et des femmes.

poursuite d'un tel objectif passe nécessairement par des évaluations du fonctionnement des établissements universitaires.

Les facteurs internes aux universités (augmentation des effectifs étudiants, taille accrue des établissements, complexification du fonctionnement, contraintes financières impliquant une plus grande efficacité) ne sauraient à eux seuls expliquer le développement de l'évaluation dans l'enseignement tertiaire. Guthrie (1996: 74) observe que l'on retrouve six tendances communes aux réformes de l'enseignement postsecondaire dans les pays de l'OCDE; parmi, ces six caractéristiques, il relève « *l'importance accrue accordée aux indicateurs de performance et l'obligation plus stricte de rendre compte du fonctionnement du système éducatif et de justifier des résultats obtenus auprès des autorités centrales* ». Le même auteur conclut que la mondialisation économique pousse les dirigeants (politiques) à « *rendre l'enseignement postsecondaire plus apte à contribuer à la croissance économique nationale et à accroître sa productivité en tant que service public* ». Hüfner (1991: 54) associe pour sa part l'introduction d'indicateurs de performance dans l'enseignement tertiaire au débat sur la redéfinition des rapports et des critères de prise de décision entre les autorités politiques, les instances intermédiaires (autorités académiques) et les établissements de l'enseignement tertiaire. Plus concrètement encore, Perellon (2003: 46) établit un lien entre l'exigence d'efficacité plus élevée et la nouvelle gestion publique, cette dernière ayant transformé le rôle de l'Etat: « *... Au cours des années 1980, on a observé ce phénomène dans la plupart des pays, avec un passage de l'interventionnisme gouvernemental et d'une forte extension des contrôles publics à davantage de laisser-faire et de décentralisation* ». Ce nouveau paradigme de l'action de l'Etat s'est traduit par davantage d'importance accordée aux résultats des services publics plutôt qu'aux ressources engagées. Perellon, dans sa contribution à ce numéro de la Revue académique électronique, suggère que l'accréditation s'inscrit dans ce mouvement de pilotage par les *outputs*. Le changement s'avère toutefois délicat dans le cas des hautes écoles, puisqu'il s'agit de préserver l'autonomie traditionnelle des universités tout en y développant une responsabilité sociale et une nouvelle exigence de transparence (« *accountability* »). Cette transformation est souvent sous-tendue par un discours gestionnaire (prônant une amélioration de l'efficacité, une augmentation de la compétitivité, une adaptation à la demande, ...) auquel bien des universitaires n'adhèrent pas. Plus fondamentalement, les enseignants peuvent considérer l'évaluation institutionnelle comme une intrusion du pouvoir politique dans l'université et une altération de la liberté académique. Kogan (1996: 39) répond à cette objection en rappelant que « *toutes les théories (...) relatives à l'évaluation et à la responsabilisation dérivent des postulats de base des démocraties libérales. Elles partent du principe que la souveraineté appartient aux électeurs et que les dirigeants de la vie politique comme de la vie professionnelle doivent leur rendre des comptes* ». Le débat pose la question d'une antinomie possible entre le droit à l'information du citoyen-contribuable (via ses élus politiques) et la conception classique de la liberté académique. Pourquoi cette éventuelle contradiction apparaît-elle aujourd'hui? Nous assistons depuis quelques années à des changements de conceptions de l'action étatique. Scott (2001: 125) considère que l'Etat garant de l'intérêt public tend à se muer en un Etat au service d'ambitions individuelles et de groupes. Cette dernière conception de l'Etat trouve sa traduction économique dans la théorie des choix publics: les individus peuvent se constituer en groupes et agir collectivement. Dunleavy (1991: 3) cite quatre prémisses sur lesquelles la théorie des choix publics se fonde pour prédire le comportement des groupes: les individus ont des ensembles de préférences clairement définis; ils hiérarchisent leurs préférences selon une logique; ils recherchent dans leur décision un profit maximal à moindre coût; ils sont fondamentalement égoïstes. Cette approche a aussi été

appliquée aux acteurs au sein des administrations publiques pour déterminer les conséquences d'une maximisation de l'utilité (analyse du comportement bureaucratique). Une revue de la littérature inspirée de la théorie des choix publics (Mann, 2000: 372) donne l'image suivante du comportement du fonctionnaire: celui-ci aura tendance à toujours présenter son activité sous le meilleur éclairage, de manière à accroître le budget discrétionnaire dont il dispose, et de s'assurer pour l'avenir une marge de manœuvre. Un tel comportement n'est pas garant d'une utilisation efficiente des ressources, c'est-à-dire susceptible d'atteindre les objectifs assignés à un service public à moindres coûts. L'on ne peut évidemment exclure le risque d'un comportement bureaucratique dans l'enseignement tertiaire, dont la distribution interne du pouvoir est fragmentée au niveau des facultés, voire des enseignants (Scott, 2001: 127).

La mondialisation économique influe aussi sur les finalités et sur le fonctionnement des systèmes d'enseignement tertiaire, comme nous l'avons mentionné précédemment à propos des indicateurs de performance. Dans un contexte d'internationalisation des marchés et des modes de production, quel sera le rôle des gouvernements nationaux? Hirst et Thompson (1995: 409) estiment que les gouvernements nationaux seront impliqués dans la mondialisation économique et auront une nouvelle fonction en tant qu'éléments d'un ordre politique international; ils conféreront une légitimité, en termes de responsabilité sociale et de transparence aux mécanismes de gouvernance supra- et infranationaux. La Déclaration de Bologne et le processus de standardisation des cursus de formation qui devrait en découler constituent à notre avis une illustration du scénario esquissé par Hirst et Thompson. Prenons à titre d'exemple le cas de la Suisse; nous observons qu'une instance fédérale (Secrétariat d'Etat à la science et à la recherche) a signé l'accord d'adhésion à un espace d'enseignement tertiaire européen et qu'une instance politique regroupant des représentants de la Confédération et des cantons (Conférence universitaire suisse) a élaboré des directives pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires. Enfin, la coordination du processus initié par la Déclaration de Bologne a été confiée à la Conférence des recteurs des universités suisses, organe regroupant les recteurs et présidents des hautes écoles universitaires helvétiques. Et l'on peut prédire, sans faire preuve d'esprit spéculatif, l'instauration à moyen terme d'une évaluation systématique et répétée des cursus de formation en vue de leur reconnaissance internationale.

Nous venons de montrer que l'exigence d'une évaluation institutionnelle dans l'enseignement tertiaire résulte de différents phénomènes, les uns internes aux hautes écoles, les autres liés à des évolutions dans les environnements politiques et économiques des universités. Ces tendances se renforceront ces prochaines années, et les responsables académiques devront – qu'ils soient convaincus ou résignés – développer leurs activités d'évaluation. Il convient dès lors de s'interroger sur les différentes finalités assignées à l'évaluation dans l'enseignement tertiaire.

### **Evaluer la qualité, l'efficacité, les processus et les résultats des établissements**

Scheerens (2002: 39) définit l'évaluation par trois éléments: (a) le fait de porter un jugement sur la valeur d'un objet; (b) la collecte systématique d'informations; (c) l'utilisation des résultats pour la prise de décision. Dans le cas de l'évaluation dans l'enseignement tertiaire, il convient d'abord de préciser l'objet d'étude. Si nous avons mené il y a quelques années une enquête auprès de nos collègues sur les pratiques d'évaluation en milieu universitaire, le contrôle des connaissances des étudiants aurait certainement été cité en premier lieu, suivi peut-être de

l'évaluation des enseignements et des enseignants par les étudiants et de l'évaluation des enseignants par leurs pairs lors de procédures de nominations ou de renouvellement. Cette liste de quelques pratiques d'évaluation témoigne que dans l'enseignement tertiaire l'objet évalué est protéiforme; cet objet sera notamment différent selon l'angle d'observation retenu, à savoir le système considéré dans son ensemble (macroévaluation) ou ses composants analysés comme tels (microévaluation).

Les objectifs assignés aux évaluations sont aussi multiples. Dans une publication consacrée au pilotage des systèmes éducatifs, De Landsheere (1994: 23 et ss), propose une évaluation mesurant:

- la valeur ajoutée (efficacité des processus d'apprentissage?);
- le degré de cohérence (objectifs poursuivis conformes aux objectifs définis par le législateur? prestations fournies en adéquation avec les missions assignées aux établissements? nature et modalités d'évaluation découlant des objectifs assignés par le législateur?);
- la qualité des prestations (enseignement, recherche, services à la collectivité);
- l'équité (accessibilité aux prestations? répartition des ressources?).

Compte tenu du contexte budgétaire actuel, nous aurions tendance à compléter le premier point portant sur l'efficacité par une évaluation de l'efficience, c'est-à-dire du rapport entre les coûts et l'efficacité des différentes prestations (Hanhart, 2002: 257-261).

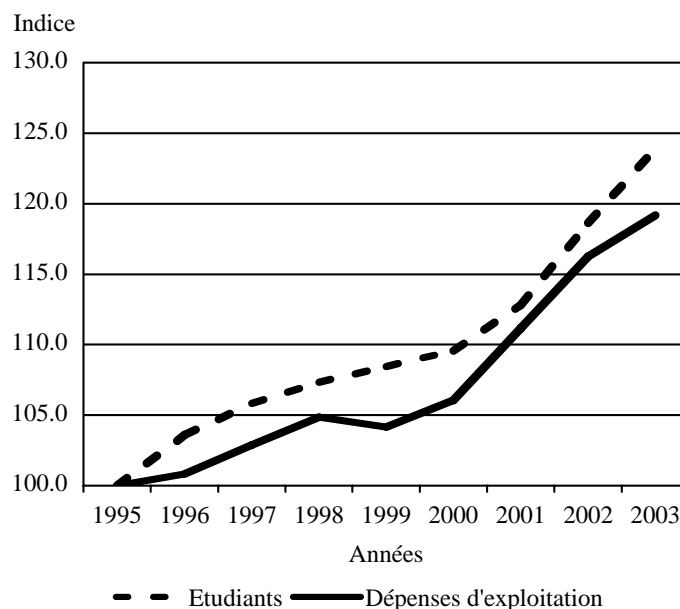
Si nous considérons la place universitaire helvétique, nous observons dans chaque université une très grande autonomie des facultés, instituts, centres et autres écoles. Dans une telle configuration, caractérisée par une forte décentralisation des pouvoirs de décision, nous sommes d'avis que l'évaluation devrait être prioritairement menée au sein de toute institution universitaire jouissant d'une forte indépendance de fonctionnement (faculté, institut, centre) par rapport aux instances centrales de l'alma mater. Dans le cas d'un modèle d'organisation universitaire où les différentes subdivisions ne disposeraient d'aucune autonomie, il faudrait alors considérer l'évaluation de la haute école dans sa globalité.

L'évaluation d'établissements universitaires suppose une collecte systématique d'informations, dont l'interprétation reposera nécessairement sur un modèle de fonctionnement. Scheerens (2002: 45-51), dans une contribution consacrée à l'auto-évaluation des écoles, préconise une analyse systémique intégrant quatre composantes. Il distingue:

- le contexte, incluant par exemple pour l'enseignement tertiaire les missions assignées aux hautes écoles par le législateur, les conditions d'admission, l'origine sociale des étudiants, le statut des différents personnels;
- les *inputs* comprenant les ressources humaines, financières et matérielles mobilisées;
- le processus (activités d'enseignement, de recherche, administratives et techniques, ...);
- les *outputs* incluant les étudiants sortis de l'enseignement tertiaire, les recherches produites, les publications, ...

Nous proposons d'intégrer les finalités de l'évaluation suggérées par De Landsheere (1994: 23 et ss) dans une approche systémique. Bien que l'enseignement supérieur ne poursuive pas une mission unique, nous nous focaliserons sur l'enseignement, mais il va de soi que nous pourrions mener une réflexion parallèle sur l'évaluation des activités de recherche. Ainsi, la première finalité – la valeur ajoutée et l'efficacité – se mesurera à la sortie du système par rapport aux *outputs*. Elle dépendra du fonctionnement (processus), mais elle sera aussi tributaire du contexte (conditions d'admission, niveau des étudiants à l'entrée de l'enseignement, ...). Dans une étude consacrée à l'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire, la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne opère une distinction entre les fonctions éducatives et administratives des écoles (Eurydice, 2004: 11). Il est possible d'appliquer cette distinction aux établissements d'enseignement supérieur, puisque nous avons convenu de nous limiter à la mission d'enseignement des hautes écoles. Les fonctions éducatives comprennent le processus d'acquisition de connaissances et de savoir-faire (aptitude à communiquer, autonomie de travail, capacité de concevoir et de mettre en œuvre une recherche individuelle ou en groupe, etc). Les fonctions administratives incluent la gestion des ressources humaines, matérielles et budgétaires. Nous touchons ici à deux aspects du fonctionnement des établissements: la qualité et l'efficacité. Nous ne développerons pas une réflexion sur la qualité dans l'enseignement tertiaire, puisque Perellon et Rege Colet y consacrent leur contribution dans ce numéro de la Revue académique électronique. Relevons tout de même que les deux textes illustrent le fait que la qualité de l'enseignement est un concept en construction, contextualisé et évolutif. Comme nous l'avons indiqué plus haut, il est aujourd'hui difficile d'analyser l'efficacité sans la mettre en relation avec les coûts. Aussi allons-nous examiner la problématique de l'efficacité que nous introduirons par un exemple tiré de l'enseignement universitaire en Suisse.

**Graphique 1: Evolution indicée du nombre d'étudiants et des dépenses des hautes écoles universitaires en Suisse de 1995 à 2003**



Source: élaboré à partir de données tirées de OFS (2004a).

Remarques:

1. Les dépenses ont été déflatées à l'aide de l'indice des prix à la consommation (mai 2000 = 100).
2. Le graphique ci-dessus ne considère que les hautes écoles universitaires; il n'a pas été possible de tenir compte des hautes écoles spécialisées dont les statistiques financières publiées ne couvrent que les années 2000, 2001 et 2003.

Le graphique indique que la hausse des dépenses a toujours été inférieure à l'augmentation du nombre d'étudiants, avec un écart plus marqué entre 1998 et 2000. Par ailleurs, selon les prévisions de l'OFS (2004b), la croissance des effectifs des hautes écoles universitaires et spécialisées devrait se poursuivre jusqu'en 2012. Cette augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement tertiaire sera particulièrement sensible en raison du développement des hautes écoles spécialisées. Le financement public ne devrait pas suivre la même tendance, puisque tant la Confédération que les cantons s'efforcent depuis plusieurs années de rééquilibrer leurs budgets. Signalons ici que la plupart des hautes écoles helvétiques sont financées à près de 90% par des fonds publics. De surcroît, une réforme telle que l'adaptation des filières de formation au processus initié par la Déclaration de Bologne se traduira par un allongement de la durée des études, et nécessitera très probablement de nouveaux moyens financiers. À supposer que la part du financement privé (taxes universitaires des étudiants, prestations de formation continue facturées au prix coûtant, ...) augmente, cela s'avérera sans doute insuffisant pour doter les hautes écoles des ressources supplémentaires dont elles auront besoin ces prochaines années. Cette situation obligera les hautes écoles universitaires et spécialisées à examiner de plus près leur efficacité, et à effectuer des choix délicats... après avoir évalué leurs activités et estimé les effets prévisibles des futures décisions.

L'exemple ci-dessus illustre clairement les liens entre le contexte (accroissement du nombre d'étudiants, rééquilibrage des budgets publics, refonte des programmes d'études en relation avec le processus initié par la Déclaration de Bologne), les *inputs* (stabilisation des ressources financières) et le fonctionnement des établissements. Ces derniers seront très vraisemblablement contraints au cours des prochaines années à effectuer des choix pour préserver la qualité de leurs prestations, l'accessibilité financière aux études tertiaires; ils seront aussi amenés à accorder une grande importance à la recherche de gains d'efficacité (ce qui supposera une bonne connaissance des coûts des prestations fournies!). Le lecteur conviendra, à la lumière de l'analyse précédente, qu'il sera difficile à courte échéance de relever autant de défis... sans développer l'évaluation au sein des établissements universitaires.

Jusqu'ici, nous avons essentiellement mené une réflexion sur les processus. Il convient d'aborder l'évaluation des résultats. Les performances du système peuvent être appréciées en termes de résultats des étudiants, assimilables à une mesure de l'efficacité interne des établissements. Il s'agit de la modalité d'évaluation la plus classique... et sans doute la plus répandue. Le lecteur notera que cette mesure de l'efficacité interne reflète certes les aptitudes des étudiants, mais aussi les modalités de contrôle des connaissances et les exigences imposées par les établissements d'enseignement tertiaire! La mesure des résultats en termes d'usagers quittant le système « *privilégie l'aspect valeur ajoutée ou produit (fini, semi-fini ou intermédiaire)* » (Gravot, 1993: 68). Dans cette optique, il y aura lieu de distinguer les diplômés des abandons. Remarquons encore que tous les diplômés ne parcourront pas le cursus d'étude ou de formation dans le même laps de temps. Il est possible de pondérer l'effectif des individus formés en tenant compte de la durée effective des études.

Les résultats peuvent aussi être analysés à la lumière de l'efficacité externe des établissements. L'évaluation portera sur l'insertion des diplômés sur le marché du travail et le degré d'adéquation des formations dispensées avec les exigences des emplois occupés. Il s'agit de déterminer ce que deviennent les anciens étudiants, et dans quelle mesure les savoirs dispensés et les compétences acquises correspondent aux exigences professionnelles. À titre d'exemple, nous citerons les enquêtes menées en Suisse depuis une douzaine d'années par l'Association suisse d'orientation universitaire et l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2003a, 2003b, 2004c). Les études portent sur l'insertion des nouveaux diplômés de l'enseignement tertiaire un an et quatre ans après la fin des études. Les résultats permettent de connaître la proportion des diplômés occupés, quelques caractéristiques des emplois selon le type de formation (le taux d'occupation, la fonction assumée, les perspectives d'avancement professionnel, le niveau de rémunération). Ils comportent aussi un volet qualitatif avec une évaluation par les diplômés de l'utilité de leur formation par rapport à leur activité professionnelle. Les enquêtes menées ces dernières années en Suisse ont montré que l'insertion des diplômés de l'enseignement tertiaire était tributaire de la conjoncture économique. D'aucuns pourraient en conclure que de telles études ne reflètent que partiellement l'efficacité des systèmes éducatifs, puisque l'embauche d'un nouveau diplômé dépend non seulement de la qualité de sa formation, mais aussi de la situation du marché de l'emploi. S'il est indéniable qu'une « bonne » formation n'assure pas automatiquement un emploi, de telles études permettent de réajuster les contenus, voire les offres de formation selon l'évolution de l'emploi. Le questionnement à l'origine des enquêtes (que deviennent les diplômés? trouvent-ils un emploi en relation avec leur formation? les connaissances et les compétences acquises sont-elles utiles à l'exercice de leur emploi?) devrait intéresser prioritairement les établissements d'enseignement tertiaire... et faire l'objet d'études régulières,



même lorsque les formations dispensées ne le sont pas à des fins strictement professionnelles. Ce genre d'évaluation présente un double intérêt: d'une part il fournit des informations indispensables au pilotage des établissements, et d'autre part il confère une légitimation sociale aux hautes écoles. Ce dernier aspect semble a priori secondaire, mais il pourrait prendre de l'importance à l'avenir, dans une conjoncture politique où de nombreuses activités publiques sont contestées.

### **Mettre à profit l'évaluation pour rénover la gestion des établissements d'enseignement supérieur**

Le développement récent et prévisible à moyen terme de l'enseignement tertiaire, les nouvelles exigences formulées par les décideurs politiques et l'évolution rapide des besoins en qualifications des entreprises, plaident en faveur de l'évaluation des hautes écoles. Celles-ci doivent désormais accorder une attention accrue aux questions d'efficacité (atteinte des objectifs) et d'efficience (utilisation des moyens disponibles). Elles doivent aussi dans une large mesure se développer dans un environnement moins « stable » que par le passé (nouvelles demandes de formation, mise en concurrence avec d'autres établissements publics et privés, ...). Les institutions universitaires devront à l'avenir manifester une plus grande sensibilité aux demandes des milieux politiques, économiques et culturels (ce qui ne signifie pas une subordination à de telles demandes!), et faire preuve d'une plus grande capacité d'adaptation. Aujourd'hui, le débat sur l'opportunité d'évaluer les universités est dépassé; il est désormais nécessaire de mener une réflexion sur l'impact possible de l'évaluation sur la gestion des établissements. Newby (1999: 127) remarque que la communauté académique au Royaume-Uni s'est illustrée ces 20 à 30 dernières années par une incapacité à discerner les tendances contemporaines et à s'engager dans des politiques réalistes. L'exigence d'évaluation constitue à notre avis l'une de ces tendances, et il serait dommage que les hautes écoles se voient imposer des modalités d'évaluation rigides et peut-être peu utiles à la gestion des institutions. Il est certainement préférable d'anticiper les pressions externes et de se doter de dispositifs d'évaluation facilitant le pilotage des établissements.

Sans doute est-il opportun de souligner que l'évaluation consiste en une « recherche appliquée » en vue d'une prise de décision (Scheerens, 2002: 39). Une évaluation est censée répondre à des attentes spécifiques émanant de publics déterminés. En proposant un cadre d'analyse fondé sur l'analyse systémique, nous voulions mettre en évidence que toute évaluation d'un aspect du fonctionnement d'une haute école (par exemple l'appréciation des performances des étudiants ou des enseignants) renvoie au contexte et aux *inputs* de l'institution. Une évaluation doit être finalisée, et l'objet évalué doit être contextualisé tant par rapport au fonctionnement interne de l'établissement que par rapport à son environnement (politique, économique, culturel). Lorsque Rege Colet, dans sa contribution à ce numéro de la Revue académique électronique, constate que le nombre d'enseignements évalués à l'Université de Genève augmente d'année en année mais que l'exploitation des résultats est encore modeste, nous posons l'hypothèse suivante: le plus souvent, de telles évaluations sont menées sans réelle finalité institutionnelle. Nombre d'enseignants en tirent probablement profit pour modifier certaines pratiques ou modalités d'enseignements, mais les institutions elles-mêmes ne sont pas ou très peu affectées. L'évaluation ne peut être une fin en soi, et elle n'aura à notre avis de sens que si elle répond à une volonté d'améliorer le fonctionnement et les résultats d'un établissement d'enseignement. Dans cette

perspective, l'évaluation peut être assimilée à une composante du pilotage des systèmes éducatifs, tel que le conçoit De Landsheere (1994: 37): « *piloter c'est plus qu'accumuler des indicateurs. Le pilotage a trois composantes nécessaires: la collecte d'informations, l'évaluation de ces informations, et, surtout, la traduction en actions institutionnelles ou en sanctions, c'est-à-dire approbations ou désapprobations* ». Nous sommes d'accord avec De Landsheere quant à la nécessité qu'un pilotage débouche sur des actions institutionnelles, mais demeurons réservé quant à l'idée de « sanctions »; celles-ci risquent de dénaturer la finalité de l'évaluation et de privilégier les évaluations sommatives, c'est-à-dire des bilans, au détriment d'évaluations formatives; ces dernières – pour autant qu'elles soient ancrées dans la gestion des établissements – faciliteront l'évolution des institutions en fonction d'objectifs prédéterminés et d'une situation existante. Perellon (2003: 96) soulève aussi le problème de la sanction, amplifié par la publication des résultats « *qui survient toujours où l'on publie des classements, surtout quand ils entraînent des conséquences financières. Dans les établissements ainsi menacés, l'attention est moins portée à l'amélioration de la qualité pédagogique qu'à l'adéquation aux attentes des évaluateurs* ».

Nous avons souligné que l'évaluation des établissements d'enseignement tertiaire présente des avantages pour autant qu'elle soit associée à la gestion des établissements, et nous avons aussi mis en avant des risques. Aussi, une réflexion devrait-elle être conduite avant chaque évaluation sur les enjeux, les méthodes, les outils, l'utilisation et la diffusion des résultats.

### Références bibliographiques

Dale, R. (2002). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education relationship. In A. H. Hasley & alii. *Education, Culture, Economy, Society* (pp. 273-282). Oxford: University Press.

De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck. Coll. Pédagogies en développement.

Dunleavy, P. (1991). *Democracy, Bureaucracy and Public Choice*. New York: Harvester.

Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles: Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.

Gravot, P. (1993). Produits et facteurs de production du système éducatif. In *Economie de l'éducation* (pp. 67-78). Paris: Economica.

Guthrie, J. W. (1996). L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs. In OCDE. *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs* (pp. 69-94). Paris.

Hanhart, S. (2002). Efficience et efficacité. In D. Groux & alii (éd.). *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 257-261). Paris: L'Harmattan. Coll. d'Education comparée.

Hirst, P. & Thompson, G. (1995). Globalization and the future of the nation state. *Economy and Society*, 24(3), 408-442.

Hüfner, K. (1991). Accountability. In Ph. G. Altbach (ed.). *International Higher Education. An Encyclopedia* (pp. 47-58). Vol. 1. New York and London: Garland Publishing, Inc.

Kallen, D. (1996). Nouveaux paradigmes éducatifs et nouvelles politiques d'évaluation. In OCDE. *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs* (pp. 7-25). Paris.

Kogan, M. (1996). Les systèmes éducatifs: comment suivre leur fonctionnement, les contrôler et les diriger. In OCDE. *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs* (pp. 27-49). Paris.

Mann, S. (2000). The Demand for Evaluation from a Public Choix Perspective. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 69(3), 371-378.

Newby, H. (1999). Governance. In W. Z. Hirsch & L. E. Weber (eds). *Challenges Facing Higher Education at the Millennium* (pp. 118-128). Phoenix: American Council on Education and Oryx Press.

OFS (Office fédéral de la statistique) (2003a). *L'évolution du marché du travail pour les personnes hautement qualifiées. Une analyse empirique des enquêtes de 1991 à 2001 auprès des nouveaux diplômés*. Neuchâtel.

OFS (2003b). *Les diplômés des hautes écoles sur le marché du travail. Où en sont les diplômés des hautes écoles quatre ans après la fin de leurs études?* Neuchâtel.

OFS (2004a). *Indicateurs des hautes écoles universitaires*. Neuchâtel.  
<http://www.bfs.admin.ch> [téléchargé le 21.10.2004]

OFS (2004b). *Etudiants et diplômés des hautes écoles: Prévisions 2004-2013*. Neuchâtel.

OFS (2004c). *Actualités OFS: Les débuts dans le monde du travail. La situation des nouveaux diplômés des hautes écoles en 2003 un an après la fin de leurs études*. Premiers résultats. Neuchâtel.

Perellon, J.-F. (2003). *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe: analyse d'une révolution*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (ed.). *School-based Evaluation: an International Perspective* (pp. 35-69). Amsterdam: JAI Elsevier Science.

Scott, P. (2001). Universities as Organizations and their governance. In W. Z. Hirsch & L. E. Weber (eds). *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux* (pp. 125-142). Londres: Economica.