

Der folgende Text wird über DuEPublico, den Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Diese auf DuEPublico veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

Niedermeier, Frank:

La conception de systèmes efficaces de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur | Module 1

In: Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne

DOI: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43409>

URN: <urn:nbn:de:hbz:464-20170302-163137-1>

Link: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=43409>

Lizenz:



Dieses Werk kann unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Lizenz genutzt werden.



Frank Niedermeier

La conception de systèmes efficaces de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur

Collection de livres pour la formation sur l'assurance
qualité interne | Module 1

Solveig Randhahn et Frank Niedermeier (Éd.)

Avec le soutien financier du



Édition

Cette publication électronique fait partie de la collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne qui a été également publiée sous forme de livre de poche (ISBN: 978-3-7345-6506-9) et qui est disponible dans des librairies dans le monde entier. Vous trouverez plus d'informations sur <http://www.trainiqa.org>

Auteur : Frank Niedermeier

Éditeurs : Solveig Randhahn et Frank Niedermeier

Relecture : Philipp Pohlenz, Solveig Randhahn, Oliver Vettori, Petra Pistor, Karl-Heinz Stammen, Christian Ganseuer

Traduction française : Translate 4 U - Alette Chaput - Emmanuel Pons

Édition : Première édition

Mise en page : Nikolaj Sokolowski, Randi Ramme

Maison d'édition : DuEPublico, Duisbourg/Essen, Allemagne

DOI: 10.17185/duepublico/43409



Copyright © 2017 Frank Niedermeier

Ce livre est sujet à la licence de Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Merci de citer ce livre dans des présentations, formations, publications, etc. selon les normes scientifiques. Vous pouvez citer ce livre comme suit :

Niedermeier, F. (2017). La conception de systèmes efficaces de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. Module 1, Randhahn, S. & Niedermeier, F. (Éd.) *Collection de livres pour la formation sur l'assurance qualité interne*. Duisbourg/Essen : DuEPublico. Récupéré de: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43409>

Remerciements

Nos modules et livres de cours ont été préparés et rédigés dans un effort conjoint des universités de Duisburg-Essen et de Potsdam, sous l'égide du programme DIES (Dialogue sur les stratégies innovantes dans l'enseignement supérieur), dirigé par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et la Conférence allemande des recteurs d'universités (HRK), avec le soutien financier du ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ). Nous en profitons pour remercier le programme DIES et l'ensemble des partenaires d'Afrique, d'Europe et d'Asie du Sud-Est associés au processus de développement et leur adressons notre plus sincère gratitude pour leur aide, sans laquelle ces modules et livres de cours n'auraient pas pu être rédigés.

Nous tenons également à adresser nos plus sincères remerciements aux partenaires associés au présent projet pour leur aide et leurs précieuses contributions.

- L'Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (ANAQ-Sup) du Sénégal ;
- Le réseau d'assurance qualité de l'ANASE (AQAN) ;
- Le réseau universitaire de l'ANASE (AUN) ;
- L'Association des universités africaines (AAU) ;
- Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) ;
- L'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) ;
- L'Agence nationale d'agrément (NAB), Ghana ;
- Le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCTE), Ghana ;
- La Commission nationale des universités (NUC), Nigeria ;
- Le Centre régional pour l'enseignement supérieur et le développement de l'Organisation des ministres de l'Éducation d'Asie du Sud-Est (SEAMEO RIHED) ;
- L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture (UNESCO) ;
- L'Université d'études professionnelles (UPSA), Ghana.

et tout particulièrement Prof Dr Shahrir Abdullah, Richard Adjei, Prof Dr Goski Bortorkor Alabi, Prof Dr Bassey Antia, Prof Dr Arnulfo Azcarraga, Gudrun Chazotte, Assoc Prof Dr Tan Kay Chuan, Kwame Dattey, Prof Dr Ong Duu Sheng, Prof Zita Mohd. Fahmi, Mae Fastner, Assoc Prof Dr Nantana Gajaseni, Robina Geupel, Josep Grifoll, Juliane Hauschulz, Dr Pascal Hoba, Dato' Syed Hussein, Benjamin Jung, Prof Abdel Karim Koumare, Dr Vipat Kuruchittham, Prof Dr Chiedu Mafiana, Prof Dr Duwiejua Mahama, Barbara Michalk, Prof Dr Le Quang Minh, Nguyen My Ngoc, Johnson Ong Chee Bin, Concepcion V. Pijano, Prof Dr Philipp Pohlenz, Sonja Pohlmann, Dr Suleiman Ramon-Yusuf, Dr Sylvia Ruschin, Dr Chantavit Sujatanond, Dr Oliver Vettori et Marc Wilde.

Les auteurs

Frank Niedermeier

Centre pour le développement de la qualité (ZfQ)

Université de Potsdam, Allemagne

frank.niedermeier@uni-potsdam.de

<http://zfq.uni-potsdam.de>

<http://www.asean-qa.org>



Frank Niedermeier a étudié la sociologie, les sciences politiques et l'histoire aux universités d'Oldenburg et de Potsdam. Depuis 2010, il est associé de recherche au Centre pour le développement de la qualité (ZfQ) de l'Université de Potsdam, où il dirige et coordonne le projet d'assurance qualité de l'ANASE et prend part à la section en charge de l'évaluation. Il a une vaste expérience dans l'enseignement supérieur et dans l'assurance et la gestion de la qualité interne et externe. Dans ces domaines il a été impliqué dans plusieurs projets et activités internationaux, l'accent étant mis sur l'Asie du Sud-Est où il dirige le projet ASEAN-QA.

Ses principaux domaines de travail et de recherche sont l'enseignement supérieur et la recherche sur les étudiants, l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, les méthodes de recherche sociale empirique et l'assurance qualité et le renforcement de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Glossaire

ABET	American Board of Engineering and Training (Agence américaine d'agrément des titres d'ingénieurs)
ACE	Apprentissage centré sur l'étudiant
AEU	Association européenne des universités
AMI	Audit de maintenance interne
ANASE	Association des Nations d'Asie du Sud-Est
AQ	Assurance qualité
AQAFHE	Cadre de l'ANASE pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
AQAN	Réseau d'assurance qualité de l'ANASE
AQE	Assurance qualité externe
AQI	Assurance qualité interne
AQRF	Cadre de référence des certifications de l'ANASE
AUN	Réseau universitaire de l'ANASE
AUN-AQ	Réseau universitaire de l'ANASE — assurance qualité
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAQ	Cadre pour l'assurance qualité
CETQA	Center for Educational Testing and Quality Assessment VNU-HCM (Centre de test pédagogique et d'appréciation de la qualité de l'Université nationale du Viêt Nam d'Hô Chi Minh-Ville)
CIPO	Contexte, intrants, processus, extrants
CQ	Cadre de qualification

CQAAE	Centre for Quality Assurance and Academic Excellence, MMU (Centre pour l'assurance de la qualité et l'excellence académique)
DIES	Dialogue sur les stratégies innovantes dans l'enseignement supérieur
DQ	Directeur de la qualité
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EES	Établissement d'enseignement supérieur
EFQM	Fondation européenne pour la gestion de la qualité
EQAR	Registre européen des agences de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur
ES	Enseignement supérieur
ESG	Normes et lignes directrices pour la gestion de la qualité dans l'EEES
GQ	Gestion de la qualité
GTQ	Gestion totale de la qualité
IP	Indicateur de performance
ISO	Organisation internationale de normalisation
IUCEA	Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est
MMU	Multimedia University
MSP	Maîtrise statistique des procédés
NGP	Nouvelle gestion publique
SEAMEO RIHED	Centre régional pour l'enseignement supérieur et le développement sous la responsabilité de l'Organisation des ministres de l'Éducation de l'ASEAN
SGQ	Système de gestion de la qualité
TI	Technologies de l'information
VNU-HCM	Vietnam National University Hồ Chí Minh-Ville (Université nationale du Viêt Nam d'Hồ Chí Minh-Ville)

Table des matières

Introduction au cours et aux modules	10
Introduction au module	14
Le concept de la qualité dans l'enseignement supérieur	16
1 Le concept de la qualité dans l'enseignement supérieur : Comment définir la qualité ?	17
1.1 Qu'est-ce que la qualité ?	18
1.2 Aspects et cadre de la qualité : Intrant, processus, extrant, résultat, impact et contexte	26
1.3 Le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage et les services, l'administration et la recherche	31
1.4 Le passage de l'enseignement à l'apprentissage	34
L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur	40
2 L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : Terminologie principale, origines et motivations	42
2.1 Principale terminologie de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.	43
2.2 Origines du discours de la qualité et du concept de l'assurance qualité	50
2.3 L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur	52
2.4 Motivations de l'assurance qualité : Pourquoi mettre en place une assurance qualité ?	57

Introduction aux systèmes, modèles et instruments de gestion de la qualité	70
3 Introduction aux systèmes, modèles et instruments de gestion de la qualité : Comment concevoir un système de gestion de la qualité	71
3.1 Systèmes externes d'assurance qualité : Cadres pour l'assurance qualité interne.	71
3.2 Modèles internes de gestion de la qualité	76
3.3 Introduction aux principaux instruments et outils de gestion de la qualité	79
Structures et rôles relevant de la gestion de la qualité	88
4 Structures et rôles relevant de la gestion de la qualité : Comment mettre en œuvre un système de gestion de la qualité	89
4.1 Structurer la gestion de la qualité	89
4.2 Rôles et responsabilités.	96
4.3 Mise en oeuvre d'un système de gestion de la qualité.	102
4.4 Études de cas de systèmes et structures de gestion de la qualité	104
Des systèmes de gestion de la qualité couronnés de succès	108
5 Des systèmes de gestion de la qualité couronnés de succès : Quand un système atteint-il sa finalité ? Partie I	109
Bibliographie	112
Liste des tableaux	118
Liste des figures	119
Annexes	120

Préface

Introduction au cours et aux modules

Prof Dr Philipp Pohlenz & Dr Solveig Randhahn

Chers lecteurs

Les établissements d'enseignement supérieur (EES) dans le monde subissent actuellement de profonds changements. Cette tendance amène le public à attendre de ces établissements une meilleure offre d'enseignement supérieur ; elle génère de nouvelles tâches et responsabilités pour les universitaires et administrateurs, ainsi que de nouveaux modes de production et de transfert des connaissances. Les établissements d'enseignement supérieur sont en pleine évolution de systèmes élitistes destinés à répondre aux besoins d'enseignement d'un nombre restreint de jeunes seulement, ils sont de plus en plus des systèmes d'éducation de masse.

La multiplicité des processus de changement individuels et organisationnels impose aux établissements d'enseignement supérieur de repenser la qualité de leur offre dans le domaine de l'enseignement supérieur. La conception des programmes et l'organisation des processus d'apprentissage, de l'inscription à l'université jusqu'à l'examen final, sont-elles encore en adéquation avec l'évolution récente des théories de l'apprentissage et répondent-elles encore aux exigences du marché de l'emploi ? Tenons-nous compte comme il se doit des diverses attentes d'un public cible de plus en plus hétérogène ? Les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont-ils correctement coordonnés pour nous permettre de former la population active de demain ? Soutenons-nous correctement nos étudiants lorsqu'ils tentent de devenir des citoyens compétents et critiques, à même d'agir efficacement dans un monde de plus en plus complexe et ambigu ?

Le passage des établissements d'enseignement supérieur du statut d'institutions publiques à un statut d'acteurs indépendants sur des marchés de l'éducation compétitifs est un processus plus important encore. Ces 30 dernières années en Europe, un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur ont modifié le rapport entre les pouvoirs publics (les ministères de l'Éducation, par ex.) et les établissements d'enseignement. Ayant reçu plus d'autonomie et de plus grandes responsabilités, les établissements d'enseignement supérieur ont dû analyser leurs points forts et faibles dans un souci de positionnement plus stratégique. Les établissements d'enseignement supérieur, anciennement des organisations classiques de spécialistes, opèrent aujourd'hui selon un paradigme de gouvernance davantage managérial. Ceci illustre à nouveau la nécessité d'une approche systématique de l'assurance qualité et de la politique d'amélioration de la qualité : plus les établissements d'enseignement supérieur se retrouvent dans un contexte de concurrence sur le marché de l'enseignement, plus grande est la nécessité de prendre conscience de ce qui constitue leur « argument de vente distinctif » ou de leur « ADN ». Nombreux établissements d'enseignement supérieur dans le monde ont réagi à ces évolutions en institutionnalisant des mécanismes d'assurance qualité, voire en mettant en place des cellules de gestion de la qualité, auxquelles a été confiée la gestion exclusive des instruments y afférents (les agences de gestion de la qualité responsables de l'évaluation de l'enseignement, par ex.).

La présente collection de livres vise à orienter les établissements d'enseignement supérieur et leurs « agents qualité » dans leur « parcours qualité ». Nous avons répertorié des instruments et des méthodologies éprouvés dans tout un éventail d'établissements européens et internationaux. Ceux-ci devraient vous aider à trouver votre voie parmi les nombreuses théories et approches de l'assurance qualité, et parfois contradictoires et divergentes. Nous sommes pleinement conscients que chaque établissement doit trouver sa propre voie et sa propre approche de l'assurance qualité. La présente collection de livres repose toutefois sur l'expérience recueillie au sein d'une série de contextes institutionnels d'enseignement supérieur parmi divers systèmes d'enseignement supérieur internationaux. Certains principes peuvent s'appliquer à tout contexte. D'autres devront être adaptés à votre propre situation. La présente collection de livres cible cinq champs thématiques:

- 1. La conception de systèmes efficaces de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur :** Le premier livre définit les principes généraux de la formation. Il introduit les concepts de qualité, les définitions de l'assurance qualité et du développement de la qualité et aborde l'importance de la gestion de la qualité (GQ) pour les établissements d'enseignement supérieur.
- 2. Outils et procédures pour le renforcement de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur :** Le deuxième livre traite des théories et de la méthodologie de l'évaluation des connaissances de base, notamment dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur. Ce livre présente par ailleurs la méthodologie empirique de recherche en sciences sociales comme outil pour une assurance qualité efficace. Les éléments clés sont la conception précise et la réalisation systématique d'une collecte de données qualitatives et quantitatives ainsi que l'analyse et l'interprétation de données à des fins d'évaluation.
- 3. L'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur :** Le troisième livre présente le rôle des gestionnaires de la qualité dans les processus d'information et de communication de l'enseignement et de l'apprentissage. Il donne une introduction pour aider le personnel enseignant à définir les objectifs d'un programme d'étude, ses acquis d'apprentissage et compétences escomptés. Ce livre aborde en outre la révision continue des programmes d'étude et la rédaction d'un rapport d'auto-évaluation au niveau du programme. Enfin, il analyse le lien entre les approches de l'assurance qualité externe et interne et la manière de les exploiter au mieux.
- 4. Introduction à la gestion de l'information au sein des établissements d'enseignement supérieur :** Le quatrième livre est axé sur les possibilités et les limites d'une gestion de l'information pour les établissements d'enseignement supérieur. Vous apprenez à connaître la pertinence des indicateurs (de performance) et à les analyser de manière critique et à en faire un usage responsable. Sur la base de cette analyse, le livre expose comment mettre en place un système de compte rendu basé sur les données au sein des établissements d'enseignement supérieur, à différentes fins et pour divers groupes de parties prenantes, et aborde les différents enjeux à envisager.
- 5. La gestion de la qualité et ses liens avec la gestion de l'enseignement supérieur :** Le cinquième livre achève la formation, résume les éléments clés des précédents modules et montre comment clore les cycles de qualité (qui renvoient au cycle de gestion de la qualité en quatre étapes - planifier, développer, contrôler, agir). Ce livre étudie plus en détail le lien entre la gestion de la qualité et les processus décisionnels et

analyse les fonctions des parties impliquées ainsi que les limites de leurs actions. Il donne un aperçu des stratégies de communication et de mise en œuvre pertinentes pour le lancement de processus de changement au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Structure des livres

Chaque livre débute par une présentation des prérequis et objectifs du module (y compris l'atelier, les phases d'étude autodidactique et de travail en ligne) ainsi que des acquis d'apprentissage qui doivent être atteints au terme du module. Les livres se divisent ensuite en chapitres, détaillant les points spécifiques des champs thématiques abordés. Chaque chapitre débute par une présentation des acquis d'apprentissage à atteindre après lecture du chapitre. Veuillez lire attentivement cette partie et y revenir à la fin d'un chapitre et d'un livre. Les textes sont complétés par des tableaux, illustrations, définitions, encadrés d'information et analyses sélectives d'études de cas spécifiques, destinés à en faciliter la lecture et la compréhension. En outre, la plupart des chapitres prévoient des recommandations de lecture ainsi qu'une série de questions facultatives pour une réflexion individuelle.

Liens à la formation sur l'assurance qualité interne et ses acquis d'apprentissage

Au départ, la collection de livre était partie d'une formation pour des gestionnaires d'assurance qualité. Si vous êtes intéressés aux formations ou ateliers supplémentaires, vous êtes bien invités de contacter les auteurs.

Au terme de la formation liée aux cinq livrets, vous devriez pouvoir :

- comprendre les concepts théoriques de la qualité, de l'assurance qualité et du renforcement de la qualité et être à même de les évaluer à la lumière des différentes visions et missions des EES ;
- concevoir et mettre en pratique des questionnaires et des évaluations de manière scientifique et en vérifier les processus, appliquer les techniques et méthodes scientifiques appropriées d'analyse des résultats de l'assurance qualité et mettre en place un cycle de qualité ainsi que des processus de suivi à tous les niveaux d'un EES ;
- répondre aux exigences d'assurance qualité des programmes d'étude et de leur révision, y compris le lien avec l'assurance qualité externe ;
- soutenir le changement dans l'institution en utilisant des stratégies et méthodes pour surmonter de résistance ;
- soutenir des flux de communication entre les facultés, la haute direction et des partis prenantes d'assurance qualité à l'intérieur et l'extérieur de l'institution ;
- formuler des idées sur la mise en place d'une culture de la qualité au niveau institutionnel ;
- structurer votre projet sous la forme d'un plan d'action du projet.

Nous espérons que cette collection de livre est une source utile qui vous donne de l'orientation quand vous faites d'avance l'assurance qualité dans votre établissement de l'enseignement supérieur.

Bonne lecture!

Les auteurs

Préface

Introduction au module

Premier module d'une série de cinq, le présent module jette les bases de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Il définit l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, son origine, explique pourquoi l'assurance qualité devrait et doit être menée et comment mettre sur pied et gérer ce processus au sein d'un établissement d'enseignement supérieur.

Prérequis

Ce module étant le premier, aucun prérequis spécifique n'est nécessaire si ce n'est la connaissance de la structure administrative et de gestion (« politique de la qualité ») de votre établissement d'enseignement supérieur et la connaissance du système d'enseignement supérieur de votre pays et de votre région.

Objectifs du module

Ce module met l'accent sur le niveau stratégique et opérationnel de l'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur et s'adresse dès lors aux gestionnaires de la qualité responsables de ou associés à l'assurance qualité au sein de leur établissement ainsi qu'aux membres de la haute direction de ces établissements en charge de l'assurance qualité (habituellement le vice-président, vice-recteur ou vice-recteur adjoint). Ce module jette les bases de la formation et introduit les deux grands thèmes associés à l'assurance qualité : les systèmes d'assurance et de gestion de la qualité et la gestion du changement.

Ce livre débute par une présentation du concept de la qualité dans l'enseignement supérieur (ES), concept indispensable à la structure de votre travail dans le domaine de la qualité ([chapitre 1](#)). Il présente ensuite la terminologie de base et les origines de l'AQ et explique son importance pour les établissements d'enseignement supérieur ([chapitre 2](#)). Sont ensuite présentées l'assurance qualité externe et l'assurance qualité interne, ainsi que la terminologie de base, les modèles et instruments y afférents ([chapitre 3](#)). Le [chapitre 4](#) expose les premières étapes de la mise en œuvre d'un système de gestion de la qualité (SGQ) et examine différentes possibilités de structuration de la GQ, des rôles et fonctions des principaux acteurs et du processus de mise en œuvre et de révision du système. Le [chapitre 5](#) clôt le contenu de ce module par la question suivante : « Quand un système de GQ atteint-il son objectif ? », qui sera à nouveau abordée et débattue dans le module 5.

Avant de débiter, veuillez prendre connaissance des acquis d'apprentissage explicités ci-dessous. Pendant la lecture des livres et votre participation à la formation, gardez à l'esprit que les modules et livres ne sont pas destinés à répondre à toutes les questions mais visent plutôt à vous apporter les outils et connaissances nécessaires afin que vous puissiez vous forger et clarifier votre propre conception. Il se peut que certains auteurs formulent des opinions bien arrêtées. Nous vous invitons toutefois à ne pas les prendre pour argent comptant, mais au contraire, à les remettre en question.



Au terme du présent module, vous devriez pouvoir...

- évaluer et mettre en application les concepts théoriques de la qualité, de l'assurance qualité et du renforcement de la qualité à la lumière de votre propre expérience et du contexte de votre EES ;
- décrire l'évolution actuelle des tendances pédagogiques dans le monde en lien avec l'assurance qualité et les analyser à la lumière du contexte de votre EES ;
- envisager les possibilités de concevoir un système de gestion de la qualité dans votre établissement;
- envisager les possibilités de structurer l'AQ et de mettre en place une cellule interne en charge de l'assurance qualité selon les conditions cadres de votre établissement ;
- comprendre et connaître les rôles de l'assurance qualité et prendre conscience de vos devoirs et responsabilités ;
- réfléchir aux conditions nécessaires à la conception et à la mise en œuvre d'un système d'AQ au sein de votre EES.

Chapitre 1

Le concept de la qualité dans l'enseignement supérieur

Comment définir la qualité ?

1	Le concept de la qualité dans l'enseignement supérieur : Comment définir la qualité ?	17
1.1	Qu'est-ce que la qualité ?	18
1.1.1	Qu'est-ce que la qualité n'est pas ?	19
1.1.2	Les concepts de la qualité	20
1.1.3	Définir la qualité	24
1.2	Aspects et cadre de la qualité : Intran, processus, extrant, résultat, impact et contexte	26
1.2.1	L'aspect « intrant »	28
1.2.2	L'aspect « processus »	28
1.2.3	Les aspects « extrant », « résultats » et « impact »	29
1.2.4	L'aspect contextuel	30
1.3	Le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage et les services, l'administration et la recherche	31
1.3.1	Les services	32
1.3.2	L'administration	32
1.3.3	La recherche	33
1.4	Le passage de l'enseignement à l'apprentissage	34



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- expliquer les différents concepts de la qualité dans l'enseignement supérieur ;
- avoir une compréhension de base de les aspects clés qu'il faut retenir lorsque vous définiez la qualité pour votre établissement d'enseignement supérieur ;
- expliquer le passage de l'enseignement à l'apprentissage et son impact sur votre définition de la qualité et votre travail en la matière.

1 Le concept de la qualité dans l'enseignement supérieur : Comment définir la qualité ?

*« Qualité : La norme d'une chose, mesurée par rapport à d'autres choses d'un même genre ; le niveau d'excellence d'une chose : une amélioration de la qualité d'un produit. »
(traduit d'Oxford Dictionaries 2014)*

Au premier abord, tout le monde sait et se sent à même de reconnaître la qualité ; elle est visible. Elle inspire de nombreux esprits à aspirer à l'amélioration dans les domaines de la vie les plus divers et variés. La qualité peut être une passion et éveiller de vives émotions, positives ou négatives.

La définition ci-dessus, traduite de l'Oxford English Dictionary, semble évidente à la première lecture. Mais comment l'appliquer à un secteur plus large ou à un domaine comme la construction automobile ou la médecine ou à un domaine qui nous intéresse grandement, l'enseignement supérieur ?

Il n'y a pas de réponse toute faite, bien qu'à ce stade, nous ne nous demandions pas encore comment atteindre ou mesurer la qualité. Peut-être est-il plus facile d'inverser la perspective et de définir ce que la qualité n'est pas. Dans la vie de tous les jours, il est assez aisé de reconnaître ce qui est de mauvaise qualité. Cette stratégie pourrait être utile, mais elle risque de ne pas mener à une définition que votre établissement (dans son ensemble) puisse soutenir, accepter et chercher à respecter.

Qu'est-ce donc que la qualité ? Ou, pour reprendre les termes de R. Pirsig (1999) et C. Ball (1985) : « Bon Dieu, la qualité, qu'est-ce que c'est ? » Dans notre premier chapitre, nous tenterons de vous présenter un examen de ce concept dans l'enseignement supérieur.

Il est essentiel de répondre à cette question pour soi-même et son établissement (ou programme, etc.) afin de pouvoir préparer le travail de votre établissement dans le domaine de la qualité. Ce chapitre structurera votre travail dans le domaine de la qualité ainsi que les mécanismes et instruments utilisés. Aussi nous vous encourageons-nous à lire attentivement ce chapitre, même si son contenu vous paraît déjà familier. Des définitions précises et des finalités et objectifs bien définis sont la base d'un travail et de systèmes de qualité bien construits et supposent de longs débats.

Questions et tâches à accomplir

1. Comment définiriez-vous personnellement la qualité de l'enseignement supérieur et en particulier pour votre propre établissement ? Notez jusqu'à dix points, répartis en points généraux et spécifiques, et conservez-les pour une consultation ultérieure.

1.1 Qu'est-ce que la qualité ?

Ce n'est pas un hasard si, alors que nous sommes dans les années 2010, nombreux de travaux consacrés au concept de la qualité dans l'enseignement supérieur citent R. Pirsig (1999), et sa publication des années 1970, et C. Ball (1985). Le fait que cette question se pose encore à différents niveaux (de la politique aux cours) et parfois lors de conférences, ateliers ou réunions internes au sein des établissements en est peut-être la raison.

Cette tendance est due tout d'abord à la grande variété des disciplines universitaires concernées et aux participants nouveaux dans ce débat. Ensuite, la qualité doit être sans cesse redéfinie dans le monde de l'enseignement supérieur, en constante évolution. On ne peut prédire l'avenir, mais certains débats consacrés à la qualité se poursuivront probablement et constitueront, à l'exception de quelques arguments récurrents, la preuve que les participants se sentent concernés et sont soucieux de la qualité. Ceci pourrait bien être le signe d'une certaine « culture de la qualité ».

Vous verrez et comprendrez cependant que certains professionnels et chercheurs du domaine souhaitent aller de l'avant et ne pas perpétuellement aborder la question de la définition de la qualité d'un point de vue conceptuel. Woodhouse (2012) exprime ce sentiment comme suit :

« L'AQ est un domaine encore récent, comme en témoigne peut-être la tendance de nombre d'auteurs et conférenciers à préciser, au début de leurs écrits et discours, qu'il n'y a 'pas de consensus sur la signification de la qualité', et à citer une liste de cinq définitions datant d'il y a 20 ans. (Harvey & Green, 1992). Pire encore, nous nous entendons répéter depuis des années cette citation vieille de 40 ans : « Bon Dieu, la qualité, qu'est-ce que c'est ? » »

(traduit de Woodhouse 2012, 7)

Rappelons qu'en 1974, le philosophe R. Pirsig écrivait :

« La qualité... Vous savez bien ce que c'est, et vous ne savez pas ce que c'est. Tout cela est contradictoire. Il y a des choses qui sont mieux que d'autres... donc, elles ont plus de qualité. Mais si on essaie de définir cette qualité, en la dissociant de l'objet qui présente cette qualité, pfiut! ... tout fout le camp! Plus rien à définir! Mais si on ne peut pas définir la qualité, comment sait-on ce que c'est ? Comment sait-on qu'elle existe ? Et si personne ne sait ce que c'est, dans la pratique, elle n'existe pas... Et pourtant, dans la pratique, elle existe. Sur quel autre critère attribue-t-on les diplômes? Si elle n'existait pas, pourquoi les gens dépenseraient-ils des millions pour acquérir certaines choses et en jettent-ils d'autres à la poubelle ? Il y a visiblement des choses qui valent mieux que d'autres. Mais comment définir ce « mieux » ? Et on tourne en rond, pris dans un engrenage de pensées, sans trouver de point d'ancrage. Bon Dieu, la qualité, qu'est-ce que c'est ? Mais qu'est-ce donc ? »

(traduit de Pirsig 1999, 139 et seq.)

Il ne fait aucun doute, à la manière dont la question est posée, que définir la qualité n'est pas une tâche facile. Elle pourrait même sembler impossible. Ceci dit, vous ne pourrez pas définir la qualité d'autres acteurs, comme les facultés, les programmes d'études, les recherches ou les cours. Les questionnaires de la qualité

sont toutefois un maillon essentiel entre les spécialistes du domaine, les parties prenantes et la communauté de l'assurance qualité ainsi que les chercheurs. Ils jouent un rôle de facilitateurs et de modérateurs, chargés d'amorcer le débat et d'aider les parties concernées à aborder la question de la qualité et à la définir pour eux-mêmes.

1.1.1 Qu'est-ce que la qualité n'est pas ?

Comme nous le suggérons dans l'introduction, il est parfois plus aisé d'inverser la perspective. La qualité est un concept souvent mal compris ou utilisé comme synonyme de l'assurance qualité ou des normes de qualité.

L'assurance qualité ne définit pas la qualité. Elle s'assure de la qualité des processus ou des résultats et peut servir à des fins de conformité, de vérification, de reddition de comptes ou d'amélioration / de renforcement. (Harvey 2012, 6) Une différence de taille réside dans le fait que la qualité est un concept, et l'assurance qualité un recueil de méthodes visant à vérifier, maintenir et renforcer la qualité au moyen de différents procédés, outils et instruments à différents niveaux, de la politique au programme, voire au cours.

Différence
entre la
qualité,
l'assurance
qualité
et les normes

Les normes sont bien souvent largement incomprises et parfois confondues avec la qualité elle-même. Il y a en effet un lien étroit entre ces deux termes. Une norme peut être un critère prédéterminé (par ex. les cours doivent être jugés « bons » dans les évaluations de la faculté) ou un niveau de réussite (par ex. les cours de la faculté ont été jugés « moyens » par les étudiants). Les normes sont habituellement des indicateurs mesurables et visent à comparer et à évaluer certains éléments. La qualité, quant à elle, renvoie au processus (par ex. la manière dont le cours a été donné). Dans les débats relatifs aux normes et à la qualité, il est souvent question de la possibilité de mesurer un procédé pédagogique par rapport au niveau des résultats obtenus. (Harvey 2004-14 ; Harvey 2012, 7).

Différence entre la qualité et les normes - Une analogie avec le golf

Harvey tente de clarifier la différence entre la qualité et les normes à l'aide d'une analogie avec le golf :

« Une norme de qualité est un critère fixe, qui spécifie les attentes ou normes implicites ou explicites. Au golf, chaque parcours prévoit un score idéal, à savoir un nombre de coups nécessaires à un joueur expérimenté pour réussir un trou dans des conditions normales (dans cette analogie, la norme de qualité pourrait également être qualifiée de référence). Le score obtenu par un joueur correspond à la norme de réussite, qui peut être supérieure ou inférieure au score idéal (la norme de qualité) en fonction des conditions météorologiques. La norme se distingue de la qualité du jeu (bien qu'elle n'en soit pas totalement indépendante). Un joueur peut tirer d'excellents coups mais si la position de la balle n'est pas bonne ou si les conditions météorologiques sont très mauvaises, il se peut qu'il n'obtienne pas un bon score. Inversement, un jeu mauvais peut, avec de la chance, donner lieu à un bon score. »
(traduit d'Harvey 2004-14)

	Qualité	Normes
Vue sur :	Le processus	Les résultats
	Renvoie à la manière dont les choses sont faites	Utilisé pour mesurer les résultats
Analogie avec le golf :	Frappe élégante	Bon score

Tableau 1 Différence entre qualité et normes (tableau de l'auteur, basé sur Harvey 2012, 7)

Il existe quatre grands types de normes dans l'enseignement supérieur :

- 1. les normes académiques**, liées aux aptitudes intellectuelles des étudiants ;
- 2. les normes de compétence**, liées aux aptitudes techniques des étudiants ;
- 3. les normes de service**, liées au service fourni par l'établissement à l'étudiant ;
- 4. les normes organisationnelles**, qui sont les principes et les procédures par lesquels l'établissement veille à offrir un environnement d'apprentissage et de recherche approprié (Harvey 2012, 8).

Maintenant que nous avons partiellement défini ce que la qualité n'est pas, en la distinguant des normes avec lesquelles elle est trop souvent confondue, nous pouvons nous pencher sur les différentes définitions formulées pour l'enseignement supérieur.

1.1.2 Les concepts de la qualité

La grande question dans le domaine de la qualité est de savoir si elle peut être définie pour l'enseignement supérieur dans son ensemble. L'assurance qualité existe depuis 30 ans dans l'enseignement supérieur et cette période n'a pas permis de dégager un consensus sur la définition du concept de la qualité. Une plus grande diversité de concepts a au contraire vu le jour. (Damme, 2002, 43)

Si vous demandez à diverses parties prenantes au sein de l'enseignement supérieur de vous définir la qualité pour l'enseignement supérieur, elles apporteront très certainement toutes un éclairage très différent, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Les exemples ci-dessus illustrent une manière parmi d'autres dont les groupes de parties prenantes peuvent envisager la qualité ; ils ne reprennent toutefois pas l'ensemble des parties prenantes possibles. A cette liste de parties prenantes potentielles au sein de l'enseignement supérieur, Leisyte et al. (2013, 3) ajoutent ainsi les parents, les administrateurs, les médias et les représentants locaux. Des points de vue divergents peuvent ensuite être exprimés au sein même de ces groupes. Certains groupes peuvent également changer de point de vue avec le temps : une fois diplômés, les étudiants changent souvent de priorités et de perspectives et voient dès lors la qualité différemment.

Partie prenante	Accent mis sur...
Étudiants	Utilisation pratique et utilité pour un emploi futur contre utilisation à des fins de réalisation personnelle
Professeurs	Procédés d'apprentissage
Direction	Réalisations de l'établissement (tangibles et intangibles)
Anciens étudiants	Possibilités d'emploi
Employeurs	Compétences des diplômés
Politiques	Pourcentage / nombre de diplômés
Communauté / société	Individus intègres et socialement responsables Production de nouvelles connaissances pour faire face aux défis présents et à venir

Différentes visions de la qualité selon les parties prenantes

Tableau 2 Comparaison des visions de la qualité des parties prenantes (tableau de l'auteur)

La grande diversité des définitions a incité de nombreux experts à en déduire que le concept emprunté aux entreprises et à l'industrie ne convient pas à l'enseignement supérieur. (Nicholson 2011, 4) Harvey et Green(1993) ont emprunté une autre voie et, au lieu de tenter de trouver une seule définition générale, ils ont identifié cinq approches pour définir la qualité et les ont ensuite classées. Nous allons à présent exposer la catégorisation proposée par Harvey (2012, 11–29), sa définition la plus courante ainsi que l'approche de Green. Vous trouverez à l'annexe 1 un tableau détaillant les différents concepts et leur comparaison par rapport aux normes.

1. La qualité en tant que concept exceptionnel ou excellence présente trois aspects différents :

- 1.1. la notion traditionnelle de qualité,
- 1.2. le dépassement de normes élevées - l'excellence,
- 1.3. le dépassement d'une norme requise comparable à un seuil.

Les cinq concepts de qualité selon Harvey et Green

La **notion traditionnelle** est associée à quelque chose d'exclusif et de supérieur. Cette notion n'est pas déterminée par une évaluation mais découle de l'idée qu'un enseignement d'élite, avec ses barrières, ses propres règles et sa spécificité ne peut être considéré que comme étant de qualité. Il n'existe aucun critère en soi, à l'exception de l'étiquette d'enseignement d'élite, basée sur la réputation et les nombreuses années d'expérience et d'existence, par exemple. Ce concept traditionnel ne présente aucun intérêt pour l'évaluation et la mesure de la qualité.

La deuxième approche de cette catégorie est la qualité **en tant qu'excellence**. L'excellence est un terme souvent utilisé en lieu et place de la qualité. En comparaison avec la notion traditionnelle, la notion d'excellence présente des normes à respecter, sans pour autant que ces normes soient objectives. Citons pour exemple la sélection des meilleurs étudiants, auxquels sont offerts les meilleures ressources (intrants) et dont est ensuite attendue l'excellence (extrants). Peu importe comment (procédé) et si l'intrant présente une valeur ajoutée

pour les étudiants atteignant l'excellence. L'accent est exclusivement placé sur l'intrant et l'extrant. Il existe d'autres visions de la qualité en tant qu'excellence, notamment les paramètres externes tels que les publications, les prix et bourses de recherche.

La troisième et dernière notion de qualité en tant qu'élément exceptionnel est bien moins élitiste et envisage **la qualité comme le passage fructueux d'un ensemble de vérifications visant à assurer des normes minimales. Ces normes de qualité minimales** sont jugées acquises après dépassement d'un seuil déterminé. Elles peuvent être fixées en interne par l'établissement ou par une autorité externe telle qu'un ministère, une agence ou une association, par exemple. Cette approche part du principe que la nature des normes est objective et invariable. Or, les normes étant le fruit d'une négociation, elles ne peuvent être objectives et sont toujours susceptibles d'être renégociées.

2. La qualité en tant que perfection ou cohérence ('zéro défaut')

Selon cette notion, qualité rime avec « zéro défaut » et « réussite au premier essai ». Cela signifie également que la qualité est une culture. Partant de notre première définition de la qualité en tant qu'élément exceptionnel ou excellence, nous passons, avec la présente notion, de la mesure des résultats aux procédés. La qualité est conçue comme synonyme de cohérence et d'absence de défaut. Cette notion remplace la recherche de l'exclusivité par une approche démocratique dans le sens où la qualité devient accessible à tous. La culture de la qualité est vue comme une philosophie de la prévention et non comme un simple contrôle qualité et, dès lors, une inspection. Cette approche a été jugée inapplicable à l'enseignement supérieur car elle aboutirait à des diplômés et des recherches uniformes et non plus indépendants, critiques et analytiques. Or l'approche « zéro défaut » ne doit pas être appliquée à la recherche et à l'apprentissage mais pourrait être une bonne solution pour les processus tels que l'évaluation des étudiants et les services offerts par l'établissement.

3. La qualité en tant qu'adéquation à l'objectif

Cette approche définit la qualité comme l'obtention d'un produit ou d'un service qui atteint l'effet escompté et correspond ainsi à une caractéristique ou à un résultat annoncé. La qualité est mesurée par le niveau d'adéquation à l'objectif atteint. A l'instar de la notion « zéro défaut », il s'agit ici aussi d'une notion relative et inclusive, d'une notion ni élitiste ni spéciale ni difficile à atteindre en soi. Elle est fonctionnelle et non pas exceptionnelle. Cela signifie-t-il que la qualité est atteinte dès lors qu'il y a adéquation entre le résultat obtenu et l'objectif fixé ?

Cela soulève la question de savoir qui définit l'objectif et si celui-ci est bon. Il s'agit donc de l'adéquation à l'objectif. L'objectif peut découler de la mission de l'établissement d'enseignement supérieur, qui définit ses objectifs et ses buts, ou il peut être axé sur le client, ce que nous préférons appeler ici « axé sur la partie prenante » pour l'enseignement supérieur¹ l'objectif peut être déterminé par une autorité externe afin que l'adéquation à l'objectif soit l'équivalent d'une conformité. D'autres estiment qu'il est difficile de définir l'objectif. Aussi, la notion d'adéquation à l'objectif a-t-elle été introduite afin d'évaluer si les intentions d'une organisation, d'un service ou d'un produit en matière de qualité sont appropriées.

1 La question se pose de savoir si le terme « client » est un terme approprié pour l'enseignement supérieur et qui sont les clients de l'enseignement supérieur. Ce terme est, selon Harvey (2012), utilisé à des fins explicatives. Les partisans de cette terminologie voient les étudiants comme le principal client, et ce surtout dans les pays où les étudiants financent largement l'enseignement supérieur de par leurs droits d'inscription. D'autres vont jusqu'à considérer les étudiants comme un produit de l'enseignement supérieur (Conway, Mackay & Yorke 1994, 31). Nous privilégions le terme « partie prenante » dans le domaine de l'enseignement supérieur afin d'établir une nette distinction par rapport à l'industrie et à la production. Pour un résumé du débat sur cette question, cf. Redding (2005).

Alors que l'adéquation à l'objectif permet une qualité inclusive, puisque tout peut potentiellement répondre à l'objectif fixé et tout peut dès lors être jugé de qualité, l'adéquation à l'objectif fait obstacle à cette inclusivité en permettant à un point de vue externe (à savoir les parties prenantes ou sa propre vision / mission) de remettre en question les objectifs acceptables. L'adéquation à l'objectif doit dès lors toujours être envisagée avec l'adéquation de l'objectif, sans quoi les objectifs définis pourraient n'avoir aucune portée, ne pas être durables ou appropriés.

4. La qualité en tant que rentabilité

La rentabilité conçoit la qualité en fonction de l'efficacité et de l'efficience. La qualité des prestations, des procédés ou des résultats est mesurée à l'aune des dépenses consenties. En substance, la qualité est vue comme un retour sur investissement. La rentabilité peut être vue sous deux angles :

1. celui de la qualité d'un résultat spécifique obtenu à moindre coût
2. et celui de la qualité d'un résultat spécifique obtenu à un coût acceptable ou qui convient au client

La rentabilité est liée à l'efficacité et à l'efficience, les objectifs étant atteints avec le moins de ressources possible. Elle gagne en importance en cas de restriction ou de déficit budgétaire.

Pour illustrer le concept de rentabilité dans l'enseignement supérieur, citons les gouvernements qui tentent souvent de dépenser un minimum pour l'enseignement supérieur mais qui ont mis en place des mécanismes de reddition de comptes afin de veiller à la rentabilité des établissements. De leur côté, les étudiants, qui doivent payer des droits d'inscription, chercheront également à rentabiliser leur investissement. Plus les droits d'inscription seront élevés, plus ils seront exigeants.

5. La qualité en tant qu'élément transformateur

La notion transformative de la qualité met en évidence le processus perpétuel de changement qualitatif. Cette transformation concerne à la fois l'individu et l'organisation. Dans l'enseignement, elle renvoie essentiellement au renforcement et à l'autonomisation des étudiants perçus comme un changement opéré par le biais du processus d'apprentissage mais aussi, de manière plus générale, aux nouvelles connaissances créées au sein de l'établissement, par exemple pour offrir un apprentissage transformatif aux étudiants. Les deux principes sous-jacents de la vision transformative de la qualité sont les suivants :

1. **renforcer** les étudiants, ce qui signifie qu'un enseignement de qualité a un effet sur les étudiants et est supposé les renforcer. Il peut également s'agir de renforcer le service fourni par l'établissement.
2. **autonomiser** les étudiants, ce qui signifie leur permettre d'influer sur leur propre transformation. Pour autonomiser les étudiants, il convient de les associer au mécanisme de prise de décision dans le cadre du processus de transformation, ce qui favorisera ensuite leur propre autonomisation. Grâce à des contrats d'apprentissage indépendants, par exemple, les étudiants négocient leur expérience d'apprentissage, y compris leur évaluation. L'autonomisation peut également passer par une évaluation par feed-back, la garantie de normes de service minimales, l'offre d'un éventail de choix et le développement de la réflexion critique chez les étudiants.

Vue en tant que transformation, la qualité doit notamment :

« passer de l'enseignement à l'apprentissage ; encourager la réflexion critique ; acquérir des compétences, attitudes, capacités et connaissances explicites ; mettre au point des procédures d'évaluation appropriées ; récompenser l'enseignement transformatif ; encourager le débat sur la pédagogie ; lier l'amélioration de la qualité à l'apprentissage. »

(traduit d'Harvey 2012, 28)

La transformation va au-delà du renforcement ou de l'amélioration de l'enseignement supérieur et des étudiants et n'est pas non plus un simple ajout. Selon Harvey (2012, 28–30), cette notion réunit toutes les autres définitions de la qualité et constitue essentiellement un changement d'état qualitatif. Cela signifie que non seulement l'information est accrue, mais que la façon dont elle est traitée change et permet aux étudiants de la reconceptualiser, de la transférer, de l'analyser, de la synthétiser, de la soumettre à un raisonnement imaginaire et de faire preuve d'esprit critique.

1.1.3 Définir la qualité

Watty (2006) affirme que, pour définir la qualité dans l'enseignement supérieur, il convient de s'adresser aux acteurs les plus proches des universités, de l'enseignement et de l'apprentissage : les étudiants et / ou les universitaires. Son étude menée auprès d'universitaires (uniquement) conclut que « la qualité dans les études de comptabilité doit concerner la transformation, définie dans le questionnaire comme suit : un processus unique, individuel, négocié entre l'enseignant et l'apprenant, grâce auquel l'étudiant est transformé » (Watty 2006, 298). Selon nous, cette définition est trop étroite car d'autres parties prenantes, comme l'Etat, les employeurs et les anciens étudiants, doivent être pris en considération.

Choisir une notion de la qualité

Certains experts voient en les diverses et nombreuses conceptualisations de la qualité dans l'enseignement supérieur la preuve que le concept, qui vient de l'industrie et de l'économie, n'est pas adapté au contexte de l'enseignement. (Nicholson 2011, 4) Un grand débat sur la qualité au sein de l'enseignement supérieur vise à déterminer « si les concepts dérivés du secteur lucratif peuvent être directement transférés aux organisations de service public » (Green 1994, 7). Ce débat sera également abordé au [chapitre 3](#), lorsque nous aborderons les modèles de gestion de la qualité en interne. Ces différences sont liées au fait que les établissements d'enseignement supérieur et les universités constituent une forme d'organisation spécifique caractérisée par des concepts vécus tels que la liberté académique, des chaînes de commandement peu définies, et que le processus d'enseignement diffère de la fabrication de produits (Redding 2005, 410).

Le résumé des différents concepts de la qualité dans l'enseignement supérieur donné par Harvey et Green illustre clairement la multiplicité des aspects de la qualité ainsi que sa complexité. La qualité peut être interprétée différemment selon la personne qui la définit et le groupe d'acteurs auquel cette personne appartient. Il n'existe pas de définition unique. Il importe donc d'autant plus de clairement la définir pour chaque objectif visé. Pour définir la qualité pour un EES, par exemple, on peut recourir à certains points de vues exprimés par les parties prenantes dans le précédent chapitre et utiliser de façon sélective des normes en tant que seuil minimal.

Harvey et Knight (1996) estiment que la qualité en tant que transformation incorpore les quatre autres concepts décrits et résumés ci-dessus. L'accent étant mis sur le développement et l'amélioration, et la préoccupation principale étant le renforcement et l'autonomisation des étudiants, ils envisagent la qualité en tant qu'élément transformateur comme un méta-concept. (Harvey & Knight 1996, 14 et seq.) Leurs autres concepts ne parviennent pas, à eux seuls, à englober la signification complète de la qualité et ne peuvent être que des définitions partielles puisqu'ils évaluent uniquement l'offre ou les résultats à la lumière de critères, absolus ou relatifs. C'est la raison pour laquelle, selon nous, la qualité en tant qu'élément transformateur est peut-être la meilleure manière d'envisager la qualité. Comme l'écrit Harvey :

« La qualité transformative favorise une approche qui voit la qualité comme un élément dynamique et continu, qui n'encourage pas simplement l'amélioration mais permet un processus de transformation de l'étudiant, du chercheur et de l'établissement. »

(traduit d'Harvey 2012, 30)

Il a toutefois été reproché à l'approche de Harvey et Green (1993) de ne pas vraiment être une aide dans la pratique au quotidien, en raison des nombreuses définitions et sous-définitions différentes de la qualité. Woodhouse déclare, pour sa part, qu'aujourd'hui, tout le monde devrait reconnaître que Ball (1985) avait déjà trouvé la solution à cette question avec l'adéquation à l'objectif, laquelle inclut selon lui le concept de l'adéquation de l'objectif. Woodhouse avance que cette définition est une sorte de méta-concept, à l'instar de la façon dont Harvey conçoit la notion de transformation. L'adéquation à l'objectif couvre toutes les autres notions, « car toutes impliquent une particularité ou un but spécifique (à savoir l'objectif) à atteindre. [...] et propose un « principe d'organisation » pour pouvoir aborder la réalisation et le contrôle de la qualité. Ce principe reconnaît en outre les difficultés inhérentes à la définition et à la réalisation de la qualité dans des systèmes complexes ainsi qu'à l'approche appropriée de celles-ci » (Woodhouse 2012, 7).

Qualité =
adéquation
à l'objectif ?

L'adéquation à l'objectif est une manière de définir la qualité et constitue peut-être une approche plus aisée que la notion de transformation de Harvey et Green. Elle pourrait en revanche se révéler insuffisante pour certains établissements. Comme nous le soulignons déjà dans l'introduction, la qualité reste difficile à atteindre de manière générale. La qualité étant un concept relatif, elle doit ensuite être considérée comme un concept dynamique et variable.

Une définition de la qualité satisfaisante pour un établissement peut ne pas s'appliquer à un autre. De même, un petit établissement proposant un nombre restreint de programmes d'étude similaires pourra peut-être apporter une définition détaillée de la qualité pour l'établissement dans son ensemble tandis qu'un grand établissement offrant des programmes très divers aura, lui, davantage intérêt à mettre en place un cadre général de qualité et à définir les spécificités au niveau des différents départements et programmes.

Nous vous proposons dès lors d'analyser soigneusement le contexte de votre propre établissement d'enseignement supérieur et de réfléchir aux parties prenantes à associer et à façon de les associer au processus. Cherchez également votre propre définition transparente de la qualité au travers de discussions au sein de votre établissement et n'ayez de cesse de l'actualiser ainsi que le système et les instruments sous-jacents. Afin de vous permettre de poursuivre cette réflexion et de vous montrer une voie possible, nous présenterons un cadre de base contexte-intrant-processus-extrant et vous exposerons ensuite les relations essentielles de

l'enseignement et de l'apprentissage avec d'autres services et fonctions de base des établissements d'enseignement supérieur. Ceci pourra vous aider à définir la qualité à différents niveaux au sein de votre établissement.

Questions et tâches à accomplir

1. Quel concept de la qualité suivriez-vous personnellement ?
2. Selon vous, quelle(s) définition(s) votre établissement applique-t-il et pourquoi ?

Lectures complémentaires

- Harvey, L. (2012). Understanding quality, Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Sursock, A. *Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1*(5–34). Berlin : Raabe.
- Leisyte, L., Westerheijden, D. F., Epping, E., Faber, M., & de Weert, E. (2013). *Stakeholders and quality assurance in higher education*. Enschede : Center for Higher Education Policy Studies.
- Sharrock, G. (2000). Why students are not (just) customers (and other reflections on life after george). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149–164.

1.2 Aspects et cadre de la qualité : Intrans, processus, extrant, résultat, impact et contexte

Nous avons appris que la qualité est un concept complexe et aux multiples facettes. De nombreuses parties prenantes sont concernées par la qualité dans l'enseignement. Il est dès lors difficile pour les établissements d'enseignement supérieur de répondre à toutes les attentes et conceptions diverses et parfois contradictoires (voir [section 1.3.2](#)). L'établissement doit connaître ses parties prenantes, leur rôle, leurs attentes et leurs points de vue. Quelles sont nos parties prenantes et comment envisagent-elles la qualité de l'enseignement supérieur ? Quels sont leurs besoins ? Il convient d'organiser régulièrement des échanges avec les parties prenantes et de recourir aux instruments qui permettent d'éclaircir les zones d'ombre.

La qualité peut être envisagée selon cinq aspects, que nous analyserons ci-après : l'intrans, le processus, l'extrans, le résultat et l'impact. D'une part, il importe de garder à l'esprit la différence entre ces aspects lors de l'évaluation de la qualité et, d'autre part, il peut s'avérer utile de définir la qualité. Il convient ensuite de prendre en considération le contexte de votre établissement. La connaissance de ces différentes phases et du contexte est essentielle pour l'assurance qualité en général au sein des établissements d'enseignement supérieur.

L'une des méthodes les plus populaires pour décrire et clarifier la qualité dans l'enseignement est le système productif, à savoir un cadre dans lequel les intrants sont transformés en résultats. (Scheerens, Luyten & Ravens 2011, 35–37) Compte tenu de la difficulté à définir la qualité, ce système peut servir d'outil de négociation

et de conciliation des visions, souhaits et exigences des différentes parties prenantes, internes et externes. Cela étant dit, dégager une définition spécifique de la qualité pour l'établissement dans son ensemble peut se révéler une mission impossible au vu, par exemple, des différences de culture et de contexte entre les facultés. Une solution pourrait être de trouver une définition générale de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau institutionnel (par ex. des lignes directrices) et de laisser de la marge pour les définitions spécifiques au sein des facultés ou départements.

L'utilisation d'un modèle de base pour définir la qualité

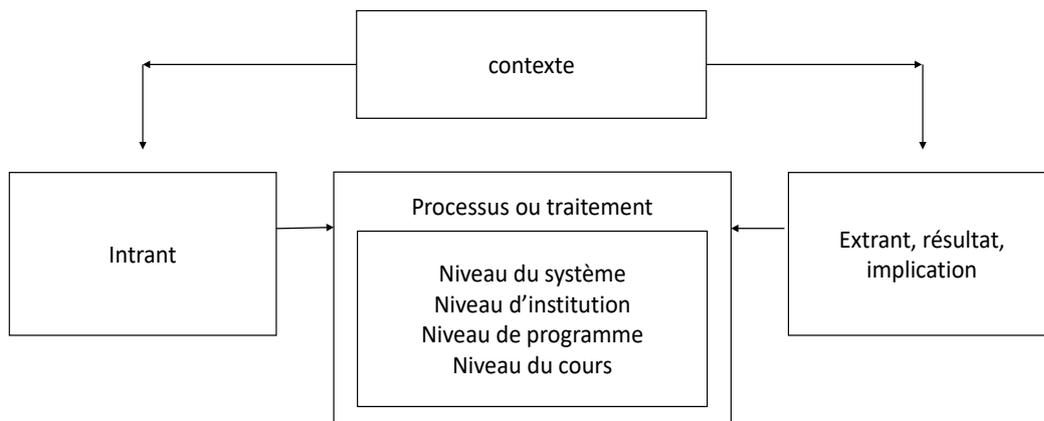


Figure 1 Un modèle de base pour définir la qualité (adapté de Scheerens 2011, 36)

Vous pouvez voir ci-dessus un cadre systémique de base adapté de Scheerens et al. (2011, 40) sur le fonctionnement de l'enseignement, que nous analyserons pas à pas selon son application aux établissements d'enseignement supérieur. Le modèle ci-dessus est élémentaire et peut vous aider à définir la qualité si vous l'adaptez à votre propre situation. Dans le cadre « processus ou traitement », vous pouvez étudier différents niveaux, tels que le système, l'établissement, le programme d'étude et les cours, de même que n'importe quel processus. Le contexte pourrait par exemple être l'intégration de systèmes d'assurance qualité externe instaurés par les gouvernements. Il importe ensuite de garder ce qui suit à l'esprit lors de la mise en place de votre modèle-cadre (Scheerens, Luyten & Ravens 2011, 36 et seq.) :

- reconnaître la hiérarchie des conditions et processus (gouvernance à plusieurs niveaux) ;
- ventiler les résultats en extrants, résultats et impact (voir ci-dessous) ;
- inclure le contexte régional, national et de l'EES. Le contexte est une source d'intrants et de contraintes mais influence et offre les extrants / résultats / impacts requis.

Le modèle illustré ici est également appelé modèle CIPO (contexte, intrant, processus et extrant) et est souvent utilisé dans les études d'évaluation. D'autres modèles peuvent également être utilisés : Chua (2004), par exemple, a basé ses recherches à propos de la notion de qualité dans l'ES sur le modèle IPO, issu de la création de logiciels. Le contexte n'est toutefois pas pris en compte. Le modèle CIPP (contexte, intrant, processus et produit) de Stufflebeam (1971 ; 2012) est un autre modèle d'évaluation très courant dans l'enseignement (voir Module 2 pour plus de détails sur la théorie et les concepts de l'évaluation). Il peut également être utilisé.

1.2.1 L'aspect « intrant »

Dans l'enseignement supérieur, et de manière générale, les intrants sont les ressources disponibles mises en place pour réaliser les objectifs, services ou produits de l'établissement, de l'organisation ou de l'entreprise. Dans l'enseignement supérieur, cela signifie essentiellement fournir aux étudiants l'environnement approprié au développement de leurs connaissances individuelles mais il peut aussi s'agir de recruter des étudiants². Les intrants sont habituellement répartis en trois catégories, que nous pouvons ajouter à notre modèle :

Intrant :
Que nécessitent
l'enseignement et
l'apprentissage ?

1. les ressources financières et matérielles (budget, infrastructures, équipement et matériaux, incitants,...) ;
2. les ressources humaines et les qualifications du personnel (professeurs, chargés de cours, enseignants, administration, personnel de service) ;
3. les ressources de service (secrétariat étudiants, centre de carrière, conseil aux étudiants, échanges d'étudiants, etc.).

Les étudiants et leur contexte (contexte social, diversité, accès étudiant, etc.) peuvent aussi faire partie des intrants. Pour le modèle cadre, il convient de prendre en considération la réalité des intrants au sein de votre établissement ainsi que les éléments éventuellement déterminants pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En bref : quels intrants sont nécessaires pour un enseignement et un apprentissage de qualité ?

Comme nous l'avons déjà expliqué avec la notion de qualité traditionnelle, pour laquelle l'excellence consiste à mobiliser les meilleures ressources pour les meilleurs étudiants, se concentrer sur les intrants n'entraîne pas nécessairement une amélioration ou un renforcement de la qualité. Il semblerait au contraire que cela ait pour effet « de limiter le système à une manière de procéder bien déterminée et d'étouffer l'innovation » (Horn & Mackey 2011, 1).

1.2.2 L'aspect « processus »

Processus :
Comment
fonctionnent
l'enseigne-
ment et l'appren-
tissage et com-
ment cela
devrait-il
se passer ?

L'aspect « processus » décrit la manière dont les choses sont faites et constitue parfois une boîte noire pour les organisations. Cela signifie qu'aucune connaissance n'est disponible à propos du mode de transformation des intrants en extrants.

Voici des exemples de processus d'enseignement et d'apprentissage et de questions pour y définir la qualité:

- Le comportement de l'enseignant et de l'étudiant — comment fonctionne le processus d'enseignement et d'apprentissage et comment assurer un bon niveau d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'établissement ? Les professeurs envisagent-ils diverses formes d'apprentissage, par exemple ?
- L'administration — Comment l'administration soutient-elle les étudiants et les universitaires dans l'enseignement et l'apprentissage ?
- La recherche — Quel est le rôle de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage ? Comment sont-ils liés ?
- L'assurance qualité — Quel est le rôle de l'assurance qualité et qu'en attend-on ?
- Le programme — Comment les programmes sont-ils organisés et qu'est-ce qu'un bon programme ; que doit-il comporter ou non ?

² Sans en conclure que les étudiants constituent un intrant au sens strict (bien que certains le voient ainsi), nous pouvons reconnaître l'importance du contexte et des capacités intellectuelles des étudiants dans l'enseignement supérieur.

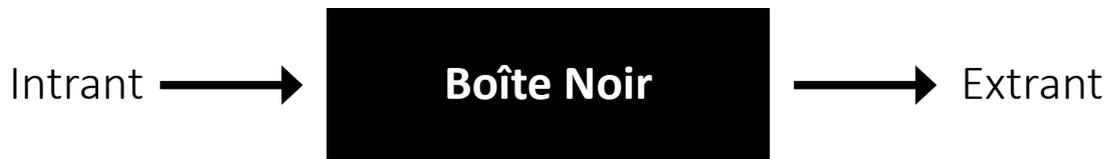


Figure 2 Le processus en tant que boîte noire (illustration de l'auteur)

L'aspect « processus » est le plus crucial pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage car ces deux éléments doivent être considérés comme partie intégrante de cet aspect. Il permet d'aborder et d'équilibrer les intrants contraignants et de décider de la manière dont il faut ou faudrait procéder pour atteindre les buts et objectifs fixés.

1.2.3 Les aspects « extrant », « résultats » et « impact »

Certains articles, modèles ou cadres placent parfois uniquement l'extrant en fin de processus. Cela peut convenir pour la production de biens, mais pour l'enseignement (et d'autres cas également), il convient d'élargir le point de vue et d'inclure les résultats et les impacts.

L'**extrant** est généralement le résultat le plus direct du processus. Dans l'industrie de la production et des services, il pourrait ainsi s'agir des biens en fin de production, du service offert ou des recettes et profits. Imaginez le cas d'une entreprise pharmaceutique dont le travail aboutit à la mise au point d'un nouveau médicament. Le médicament est l'extrant.

En comparaison avec les extrants, **les résultats** sont un échelon supérieur dans la hiérarchie. Les extrants sont la fin du processus : les résultats sont les modifications apportées en raison du processus. Les résultats sont ce que les extrants influencent et permettent d'obtenir, les avantages obtenus par d'autres grâce aux extrants ou les changements qu'ils ont entamés, qu'ils soient intentionnels ou non, attendus ou non. Pour reprendre l'exemple de l'entreprise pharmaceutique, le résultat pourrait être la guérison des patients grâce au médicament mis au point.

Les impacts, en revanche, sont les effets à long terme ou indirects des résultats et sont dès lors difficiles à mesurer et à lier aux processus: « Au final, les impacts sont ce que nous espérons et les résultats sont ce à quoi nous travaillons » (Penna 2011, 20). Cette citation est bien connue dans le secteur non lucratif. Pour garder le même exemple, l'impact pourrait être une diminution des coûts de la santé pour l'Etat grâce au nouveau médicament. Extrants, résultats et impacts ont pour point commun qu'ils peuvent être intentionnels ou non, positifs ou négatifs et attendus ou non. Il est parfois compliqué de distinguer les extrants des résultats. Il peut être utile à cet effet de voir cette distinction comme une opposition entre l'extrinsèque (extrant) et l'intrinsèque (résultats). Du point de vue du contenu, les extrants ne sont pas liés au contenu et ne sont pas des bénéfices ou des changements atteints pour les étudiants ou les parties prenantes.

Le tableau ci-dessous présente une série d'exemples supplémentaires de cette distinction dans l'enseignement supérieur. Les différents niveaux visent uniquement à illustrer les différents impacts qu'ils pourraient viser, mais l'extrant, les résultats et les impacts pourraient en soi être identiques pour tous les niveaux.

Extrant, résultats et impact : Quel est ou devrait être le résultat au terme des processus d'enseignement et d'apprentissage ?

Niveau	Extrant	Résultat	Impact
Cours	Étudiants ayant réussi un examen	Étudiants disposant de connaissances et de compétences concernant le thème	Les étudiants réussissent les examens finaux et décrochent leur diplôme
Programme d'étude	Étudiants diplômés	Diplômés qui, disposant de davantage de connaissances et de compétences, trouvent un emploi dans leur domaine	Diplômés qui servent et améliorent la société et l'économie et réussissent dans leur vie professionnelle
Système	Augmentation du nombre de diplômés	Travailleurs qualifiés pour la société et le marché du travail	Rehaussement du niveau d'instruction de la population et progrès pour la société et l'économie

Tableau 3 Comparaison de l'extrant, du résultat et de l'impact dans l'enseignement supérieur (tableau de l'auteur)

La question de l'extrant, du résultat et de l'impact nous ramène à la question de savoir qui doit définir l'objectif et la qualité de l'enseignement supérieur. Le gouvernement, les étudiants, les employeurs, les directeurs des établissements ou les professionnels universitaires ou encore les parents, dans certaines cultures? (Tam 2001, 49)

Les établissements d'enseignement supérieur devraient négocier et harmoniser les points de vue de leurs parties prenantes (qui peuvent varier d'un EES à l'autre) et gérer les conflits éventuels. Cela signifie que l'implication des parties prenantes est cruciale pour la définition de la qualité et doit être gérée de sorte que les parties prenantes puissent formuler et fournir des attentes et idées claires. Cela nous mène au point suivant, à savoir l'aspect contextuel, car la qualité ne peut être définie depuis une tour d'ivoire.

1.2.4 L'aspect contextuel

Le contexte est parfois négligé ou sous-estimé. Comme nous l'avons vu dans l'introduction au présent chapitre, le contexte n'est pas toujours pris en considération dans les cadres, modèles et définitions. S'il était sans importance, on pourrait faire un copier-coller entre des systèmes et mécanismes d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et cela fonctionnerait partout dans le monde.

Contexte :
Que faut-il
prendre en
considération
dans le cadre
institutionnel
interne
et externe ?

De nombreux facteurs contextuels doivent être pris en considération et mèneront à différents modes de définition de la qualité. Les facteurs contextuels clés peuvent être des données démographiques, des aspects culturels, des caractéristiques régionales ainsi que le niveau de liberté et d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. Lors de la définition de la qualité, ou dans le cas de notre cadre CIPO, tous les contextes possibles doivent être pris en considération. Certains peuvent être restrictifs, d'autres avantageux. Il convient toutefois de les prendre en compte comme il se doit et, s'ils sont de nature restrictive, de trouver des manières créatives de les aborder au mieux.

Pour la recherche de la qualité dans l'enseignement supérieur, le contexte peut par exemple être

- le cadre institutionnel, l'autonomie, la mission et la vision ;
- les politiques et réglementations nationales (par ex. l'assurance qualité externe) proposant éventuellement des lignes directrices ou normes ;
- un changement démographique (une croissance, comme en Asie du Sud-Est, ou une décroissance, comme dans nombre de pays européens) ;
- la mondialisation et la concurrence ;
- les besoins de la communauté et / ou d'une partie prenante.

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive. Votre établissement peut présenter un contexte très spécifique ou exclusif. Ce contexte peut être influencé ou maîtrisé depuis l'extérieur ; il peut fournir un intrant et des points forts et avantages particuliers ou, au contraire, être la source de fortes contraintes. Le point commun est l'influence systématique du contexte (Scheerens, Luyten, & Ravens 2011, 47 et seq.).

Questions et tâches à accomplir

1. En vous basant sur votre analyse au terme du point 1.1, concevez votre propre cadre de base afin de définir la qualité pour l'enseignement et l'apprentissage dans votre établissement d'enseignement supérieur, et insistez tout particulièrement sur le contexte de votre établissement.
2. Pensez à présenter votre cadre de définition de la qualité aux différentes parties prenantes. Quelle pourrait être leur critique et comment pourriez-vous y réagir ?

1.3 Le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage et les services, l'administration et la recherche

Les modules de la série de livres sur l'assurance qualité interne se concentrent sur l'assurance qualité dans l'enseignement et l'apprentissage. Comme nous l'avons néanmoins vu au précédent chapitre sur les différents aspects de la qualité, il faut prendre en considération d'autres processus clés en dehors de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de l'établissement. Ces derniers sont habituellement les services, l'administration et, enfin, mais ce n'est pas le moins important des processus, la recherche. Ces processus seront détaillés à l'aide d'exemples dans les sous-chapitres suivants. Les autres processus clés peuvent varier d'un établissement à l'autre ou d'un pays à l'autre. Il peut s'agir du transfert des connaissances, de l'entrepreneuriat ou encore des services communautaires. Il est essentiel de connaître les rapports entre ces processus clés lors de la mise en place de mécanismes et systèmes de qualité. Chacun de ces domaines peut disposer de son propre système d'assurance qualité et, dans le meilleur des cas, ils sont intégrés dans le système global d'assurance qualité d'un établissement. Dans les pages qui suivent, nous établirons plus avant le lien entre l'enseignement et l'apprentissage et leurs rapports avec ces domaines.

1.3.1 Les services

Par « services », nous entendons les services généraux offerts par les établissements d'enseignement supérieur à leurs étudiants et travailleurs. La qualité des services peut contribuer au profil d'un EES si l'accent est mis sur une série d'éléments. D'autres services sont un prérequis et doivent être disponibles et fonctionner correctement, car sans eux, les EES ne peuvent fonctionner ni remplir leur missions et objectifs. A cet égard, certains des services énumérés ci-après pourraient être indispensables pour certains établissements mais pourraient être la cerise sur le gâteau pour d'autres :

- infrastructures et maintenance ;
- TI et accès internet à haut débit ;
- bibliothèque et accès aux ouvrages / journaux électroniques ;
- sports et loisirs ;
- mobilité sur et vers le campus et entre les différents sites ;
- laboratoires ;
- alimentation et cantines ;
- bourses d'étude ;
- échanges avec l'étranger (gérables à l'intérieur de période d'études obligatoire) ;
- service des carrières ;
- aide au lancement d'une entreprise ;
- help-desks, centres de conseil et mentorat sur différents thèmes pour les étudiants.

La liste est longue, et certains établissements pourront certainement offrir davantage de services que d'autres, en fonction de leur taille et de leur budget. Selon les spécialisations et le contexte de l'établissement ainsi que son environnement, d'autres services spécialisés peuvent se révéler utiles. L'EES doit offrir les services nécessaires et constamment les adapter aux besoins des étudiants, des travailleurs et des facultés / programmes d'étude. Certains services, comme une bonne infrastructure TI, sont aujourd'hui incontournables pour l'enseignement et l'apprentissage et personne n'oserait affirmer le contraire. Les services sont directement liés à l'enseignement et à l'apprentissage.

1.3.2 L'administration

L'administration est une autre grande mission des EES, directement liée à la qualité de l'enseignement. Outre les tâches administratives de base dont tout employeur doit s'acquitter (finances, ressources humaines, salaires, dépenses liées aux déplacements, etc.), les établissements doivent gérer de nombreux éléments en lien avec la vie universitaire et l'enseignement :

- admission des étudiants (organisation et reconnaissance des diplômes) ;
- évaluation des étudiants (inscription et calendrier) ;
- horaires des cours et séminaires (pas de chevauchement) ;
- décernement des diplômes (en temps et en heure) ;
- gestion des droits d'inscription.

L'administration doit en somme apporter son appui à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi qu'à d'autres services clés, et ce avec le moins de démarches administratives possible.

1.3.3 La recherche

Les universitaires accordent généralement plus d'importance à la recherche qu'à l'enseignement et à l'apprentissage. Il s'agit là d'un des rares points de consensus dans la recherche et la littérature sur l'enseignement supérieur. (Young 2006, 191–194) Cette préférence est due aux récompenses plus substantielles et à la plus grande renommée que les chercheurs peuvent obtenir au sein de la société. Ce sujet est cependant très controversé. Vous trouverez en ligne de nombreuses discussions et billets de blog consacrés à l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. Ceci illustre la difficulté des enseignants à trouver cet équilibre ou la divergence de leurs opinions en la matière.

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage ou la recherche, selon leur contexte. Pour certains, il peut s'agir du choix le plus avisé pour survivre dans un marché de l'enseignement supérieur mondialisé. Certains s'efforcent de viser l'excellence de la recherche, bien que la structure de base ne soit pas adaptée, et peut-être la demande locale en faveur de l'enseignement supérieur est-elle élevée. Les établissements plus régionaux et moins axés sur la recherche pourraient se demander s'il ne serait pas plus judicieux de se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. D'autres remettront peut-être en question ce choix car, selon eux, un EES doit attribuer une place importante à la recherche.

La recherche est un pilier de l'enseignement supérieur et elle doit alimenter l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit de « l'enseignement orienté vers la recherche ». Cela signifie que la recherche est non seulement essentielle en soi, mais aussi pour l'enseignement et l'apprentissage ainsi que pour le succès général de l'établissement et même pour les pays / régions. Cela n'implique cependant pas que la recherche doive être l'objectif principal de chaque EES. Tout cela est étroitement lié au contexte et, grâce à une analyse de celui-ci, les EES peuvent trouver leur propre équilibre.

La recherche en tant que source de financement partiel de l'enseignement et de l'apprentissage : La recherche est essentielle et rejaillit sur la réputation de l'établissement, mais elle est aussi une grande source de financement externe. S'il est vrai qu'on voit apparaître les premières tentatives de financement externe de l'enseignement, les sommes concernées restent encore relativement faibles. Alors que les finances publiques sont en baisse, cette compensation est souvent la bienvenue. Cela signifie aussi qu'une part de cette somme est consacrée à des tâches générales que doivent accomplir les établissements d'enseignement supérieur aux yeux du public. Les universitaires sont de plus en plus incités à générer un financement tiers afin de financer leurs salaires mais aussi, dans certains cas, l'enseignement et l'apprentissage.

La recherche en tant que source de réputation de l'enseignement et de l'apprentissage : Un bon niveau de recherche a un effet positif sur la réputation de l'établissement et, partant, sur la réputation des programmes d'étude. C'est tout particulièrement le cas pour les classements, souvent fortement axés sur la recherche. Or les étudiants et la société y voient encore le signe d'un enseignement et d'un apprentissage de bon niveau ou, du moins, pensent qu'un diplôme a plus de valeur s'il est obtenu dans un établissement dont la recherche a bonne réputation. Les étudiants se soucient de savoir qui donne cours. La question n'est pas résolue si les EES qui souhaitent mettre l'accent sur l'enseignement recrutent de nombreux enseignants débutants qui basent leur cours uniquement sur des ouvrages. L'intrant de la recherche et des projets est le plus précieux pour l'enseignement.

En somme, les EES doivent trouver le juste équilibre entre recherche d'une part et enseignement et apprentissage d'autre part, de façon à pouvoir proposer un enseignement de qualité, que l'établissement soit davantage axé sur la recherche ou sur l'enseignement et l'apprentissage. Une étape importante vers l'obtention de la qualité de l'enseignement et l'apprentissage serait cependant de disposer d'instruments de récompense pour l'enseignement en place, des instruments qui appuient et soulignent l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de l'établissement.

Questions et tâches à accomplir

1. Quels sont les processus clés de votre établissement ? Lesquels pourraient faire partie de votre définition de la qualité et comment pourriez-vous les intégrer en vue d'une assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ?
2. Choisissez un service crucial fourni par votre établissement et décrivez le rôle qu'il joue pour la qualité et le travail sur la qualité.
3. Où identifiez-vous des conflits entre l'administration, la recherche, et l'enseignement et l'apprentissage au sein de votre établissement ? Quelle serait, selon vous, la situation idéale et comment les conflits pourraient-ils être réglés ?

1.4 Le passage de l'enseignement à l'apprentissage

« Une critique courante de l'assurance qualité est qu'elle prête fort peu attention aux processus d'enseignement, à la théorie éducationnelle et / ou à l'apprentissage des étudiants et, par conséquent, l'amélioration ou le renforcement ne sont que fortuits ».

(traduit de Nicholson 2011, 8)

Les définitions de la qualité peuvent non seulement varier en fonction des objectifs, des processus clés, du contexte, etc., mais aussi en fonction des théories d'apprentissage et des approches didactiques. Ces éléments sont une des réponses possibles à la question de savoir ce qu'est la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage et ils ont un effet sur le travail des établissements dans le domaine de la qualité (voir tableau 4 ci-dessous).

Qu'est-ce qu'un enseignement et un apprentissage de bon niveau ? Enseignement ex cathedra ou apprentissage actif encadré ? Cette question, posée par Alison King (1993), illustre les deux principaux points de vue divergents actuels. Nous avons déjà vu que pour favoriser le changement et le perfectionnement, il vaut mieux mettre l'accent sur les résultats que sur les intrants ([sous-chapitre 1.2](#)). Le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, en cours partout dans le monde, peut être vu comme un passage de l'intrant à l'extrant et aux résultats.

L'apprentissage
centré sur
l'étudiant (ACE)

Ce passage trouve son origine dans les recherches menées depuis les années 1980 sur l'apprentissage centré sur l'étudiant (ACE). Ces recherches reposent, par consensus, sur l'idée que l'étudiant ou l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage. (Attard et al. 2010, 6) L'apprentissage centré sur l'étudiant est une

approche constructiviste basée sur les théories de Jean Piaget. Le constructivisme part du principe que les apprenants construisent pro-activement leurs propres connaissances au lieu de les recevoir d'enseignants et d'ouvrages. Selon la théorie constructiviste, les connaissances ne peuvent être simplement transmises aux étudiants. Ceux-ci doivent les construire eux-mêmes. L'éclairage est donc porté non sur les connaissances que les enseignants transfèrent aux étudiants, mais sur les connaissances et compétences qu'un étudiant est en mesure d'atteindre. Cette vision a de fortes implications pour l'enseignement et l'apprentissage et n'est pas compatible avec l'apprentissage traditionnel puisqu'elle privilégie l'étudiant et non plus l'enseignant. (Stage et al. 1998, 35 et seq.)

Un des écrits les plus influents sur l'apprentissage, et les plus cités également, de ces 20 dernières années est celui publié par Barr et Tagg (1995). Ils y analysent l'état de l'apprentissage de leur époque et l'appellent le « paradigme de l'enseignement » dans l'enseignement de premier cycle. Ils affirment que « notre paradigme dominant confond le moyen et la fin » (Barr & Tagg 1995, 12), car l'enseignement ne peut être l'objectif de l'enseignement supérieur. Celui-ci doit être « la production d'un apprentissage pour chaque étudiant, de la manière la plus efficace possible » (Barr & Tagg 1995, 12).

Ce paradigme de l'enseignement est également souvent qualifié d'apprentissage traditionnel ou conventionnel dans la littérature. Il considère l'étudiant comme un récepteur passif de l'information, sans prendre en considération l'implication active des étudiants dans le processus d'apprentissage. La motivation naît souvent de la concurrence entre les étudiants et repose sur les notes obtenues dans le cadre d'une structure d'apprentissage traditionnelle (cours et laboratoires). L'enseignant est responsable du contenu du cours, de la formulation de tâches et de la procédure d'évaluation, centrée sur le prochain examen. (Attard et al. 2010, 8) L'apprentissage conventionnel au moyen de cours ex-cathedra est une méthode encore parfaitement valable aujourd'hui. Mais au vu des nouvelles exigences imposées aux étudiants, de la massification de l'enseignement supérieur et de la diversification de la population estudiantine (voir point 2.4.2.1), il ne peut être le seul type d'apprentissage ni le plus important.

Le paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage

L'apprentissage centré sur l'étudiant est aux antipodes du concept de l'apprentissage traditionnel et considère les étudiants comme responsables de la construction et de la conception actives de leurs processus éducatifs dans un cadre motivationnel intrinsèque et non pas, comme nous l'avons vu avec la notion traditionnelle, par la compétition pour des notes. (Attard et al. 2010, 9) L'approche ACE offre un nouveau rôle à l'enseignant, un rôle d'accompagnateur, de facilitateur et de guide pour un apprentissage autorégulé qui, à son tour, exige des enseignants de nouvelles compétences. (Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt 2005, 447 et seq.)

Ce nouveau paradigme d'apprentissage est apparu notamment avec la démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur. Avec l'élargissement de l'accès aux études et l'augmentation des taux de natalité (dans certains pays), des étudiants aux profils très variés ont fait leur entrée dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette tendance a demandé de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage (Attard et al., 2010). Le changement de paradigme a été entamé sur papier, dans les années 1990, dans les pays anglophones et dans le nord de l'Europe. Les énoncés de mission des EES placent désormais les étudiants, d'une manière ou d'une autre, au centre du processus. Le perfectionnement des compétences, les compétences clés et l'apprentissage tout au long de la vie sont davantage mis en avant. (Rust 2002, 146) La question est toutefois de savoir jusqu'où ira ce changement dans l'apprentissage et les évaluations.

Le paradigme de l'apprentissage et le paradigme de l'enseignement

Comparaison des paradigmes pédagogiques de Barr et Tagg (1995)	
Le paradigme de l'enseignement	Le paradigme de l'apprentissage
<p>Mission et objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Fournir / offrir un enseignement ■ Transférer les connaissances de la faculté aux étudiants ■ Offrir des cours et programmes ■ Améliorer la qualité de l'enseignement ■ Offrir un accès à des étudiants aux profils divers 	<p>Mission et objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Produire un apprentissage ■ Susciter, chez les étudiants, la découverte et la construction de connaissances ■ Créer de puissants environnements d'apprentissage ■ Obtenir la réussite d'étudiants aux profils divers
<p>Critères de réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Variation de l'apprentissage ■ Intrants, ressources ■ Qualité des étudiants entrants ■ Élaboration, expansion du cursus ■ Quantité et qualité des ressources ■ Augmentation des inscriptions, des revenus ■ Qualité de l'enseignement dans la faculté 	<p>Critères de réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Variation de l'apprentissage ■ Résultats en termes d'apprentissage et de réussite des étudiants ■ Qualité des étudiants sortants ■ Évolution des technologies d'apprentissage ■ Quantité et qualité des résultats ■ Croissance, efficacité de l'apprentissage ■ Qualité des étudiants, de l'apprentissage
<p>Structures d'enseignement / d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Atomistique ; primauté des parties ■ Constante temporelle; variations de l'apprentissage ■ Cours de 50 minutes, cours en 3 unités ■ Début et fin des cours au même moment ■ Un enseignant, un local ■ Disciplines, départements indépendants ■ Matière à couvrir ■ Évaluation en fin de cours ■ Notation au sein des classes par les enseignants ■ Évaluation privée ■ Diplôme égale crédits accumulés 	<p>Structures d'enseignement / d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Holistique ; primauté du tout sur les parties ■ Constante de l'apprentissage, variations temporelles ■ Environnements d'apprentissage ■ Environnement prêt quand l'étudiant l'est ■ Toute expérience d'apprentissage qui fonctionne ■ Interdisciplinaire / Inter-départements ■ Résultats d'apprentissage spécifiques ■ Évaluation avant, pendant et après l'apprentissage ■ Évaluations externes de l'apprentissage ■ Évaluation publique ■ Diplôme égale connaissances et compétences manifestes
<p>Productivité / financement</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Définition de la productivité : coût par heure d'enseignement par étudiant ■ Financement des heures d'enseignement 	<p>Productivité / financement</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Définition de la productivité : coût par unité d'apprentissage par étudiant ■ Financement des acquis d'apprentissage
<p>Théorie de l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Les connaissances existent « quelque part » ■ Les connaissances sont acquises au compte-gouttes ; délivrées par des enseignants et acquises par les étudiants ■ Apprentissage cumulatif et linéaire ■ Correspond à la métaphore de l'entrepôt de connaissances ■ Apprentissage centré sur l'enseignant et dirigé par celui-ci ■ Présence physique de l'enseignant et des étudiants requise ■ Local de cours et apprentissage compétitifs et individualistes ■ Rareté des talents et des capacités 	<p>Théorie de l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Connaissances présentes dans l'esprit de chacun et formées par les expériences individuelles ■ Connaissances construites, créées ■ L'apprentissage est un emboîtement et une interaction de cadres ■ Correspond à la métaphore de l'apprentissage du vélo ■ Apprentissage centré sur l'étudiant et dirigé par celui-ci ■ Apprenant « actif » requis et non des étudiants juste présents « physiquement » ■ Environnements d'apprentissage et apprentissage coopératifs, collaboratifs et stimulants ■ Abondance des talents et des capacités

Comparaison des paradigmes pédagogiques de Barr et Tagg (1995)	
Le paradigme de l'enseignement	Le paradigme de l'apprentissage
<p>Nature des rôles</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La faculté est composée essentiellement de professeurs ■ Faculté et étudiants agissent indépendamment et de manière isolée ■ Les enseignants classent et trient les étudiants ■ Le personnel sert / soutient la faculté et le processus d'enseignement ■ Tout expert peut enseigner ■ Gouvernance linéaire, acteurs indépendants 	<p>Nature des rôles</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La faculté est composée essentiellement de concepteurs de méthodes et d'environnements d'apprentissage ■ Faculté et étudiants travaillent en équipe entre eux et avec les autres membres du personnel ■ Les enseignants développent les compétences et talents de chaque étudiant ■ Tous les membres du personnel sont des pédagogues à la base de l'apprentissage et de la réussite des étudiants ■ L'autonomisation de l'apprentissage est stimulante et complexe ■ Gouvernance partagée ; Travail en équipe d'acteurs indépendants

Tableau 4 Comparaison de paradigmes pédagogiques (tableau de l'auteur, basé sur Barr & Tagg 1995, 16 et seq.)

La relation entre l'enseignement et l'apprentissage et la recherche constitue une autre manière de définir un enseignement et un apprentissage de bon niveau ([voir sous-chapitre 1.3](#)). Il peut s'agir de l'idée d'une cellule de l'enseignement et de la recherche (Einheit von Forschung und Lehre) de Wilhelm von Humboldt. Cette idée part du principe que les chercheurs acquièrent de nouvelles connaissances grâce à l'enseignement et aux échanges avec les étudiants, les intégrant en quelque sorte à leurs recherches et faisant de la recherche une partie de l'enseignement. L'objectif de l'enseignant n'est pas l'étudiant, mais leur objectif à tous deux est la science, en perpétuelle évolution / émergence et sans fin. (Humboldt 1809 / 10) Ceci pourrait permettre de définir la relation entre l'enseignement et l'apprentissage d'une part, et la recherche de l'autre, comme nous en parlions au [sous-chapitre 1.3](#).

Déductions possibles de la définition de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

- mettre en place des bourses d'étude et / ou récompenser l'enseignement ;
- mettre sur pied un centre pour le perfectionnement universitaire qui diffuse les principes et la vision d'un enseignement et un apprentissage de qualité (théorique) ;
- déterminer des processus et lignes directrices pour l'enseignement (théoriques).

L'apprentissage centré sur l'étudiant et un idéal basé sur la recherche pourraient permettre de définir la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants pourraient intégrer leurs recherches dans leurs cours, demander aux étudiants de mener des expériences seuls, dont les résultats alimenteraient à leur tour la recherche. Ce principe serait bénéfique pour l'enseignant et l'étudiant.

Questions et tâches à accomplir

1. Comparez l'approche du paradigme de l'enseignement à celle du paradigme de l'apprentissage. Quel paradigme prédomine au sein de votre établissement et quelles en sont les conséquences pour celui-ci ?
2. Comment définiriez-vous un enseignement et un apprentissage de bon niveau ?
3. Quelles démarches entreprendriez-vous et qui incluriez-vous pour définir un enseignement et un apprentissage de qualité pour votre établissement ? Pourriez-vous réaliser ce travail même pour l'ensemble de votre établissement et, si oui, comment ?
4. Quelles démarches entreprendriez-vous pour définir la qualité pour votre établissement, comment vous y prendriez-vous et quels éléments doivent être pris en considération ? Préparez un bref plan d'action incluant les parties prenantes et les groupes que vous incluriez et pourquoi.

Lectures complémentaires

- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucharest : ESU.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education. *Change : The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.

Chapitre 2

L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Terminologie principale, origines et motivations

2	L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : Terminologie principale, origines et motivations	42
2.1	Principale terminologie de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur	43
2.1.1	Assurance qualité interne et assurance qualité externe	43
2.1.2	Assurance qualité et gestion de la qualité	46
2.1.3	Contrôle, assurance, renforcement et amélioration de la qualité	48
2.2	Origines du discours de la qualité et du concept de l'assurance qualité	50
2.3	L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur	52
2.3.1	Méthodes traditionnelles de garantie de la qualité et de conformité aux normes	53
2.3.2	Confiance et reddition de comptes : La nouvelle gestion publique et l'Etat évaluateur	54
2.3.3	Les nouvelles formes d'assurance qualité	55
2.4	Motivations de l'assurance qualité : Pourquoi mettre en place une assurance qualité ?	57
2.4.1	Plus qu'une reddition de comptes et un contrôle	57
2.4.2	Les effets de la mondialisation	58
2.4.2.1	Massification, élargissement de l'accès et diversification	59
2.4.2.2	Internationalisation de l'enseignement supérieur – Concurrence, mobilité, reconnaissance mutuelle et espaces communs (régionaux)	63
2.4.3	Le concept des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'organisations apprenantes	65



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- décrire et faire la différence entre les principaux termes de l'assurance qualité ;
- expliquer la différence entre l'assurance qualité interne et externe ;
- décrire les origines de l'assurance qualité ;
- décrire l'arrivée de nouvelles formes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ;
- décrire les différentes raisons et les différents motifs avancés par les EES pour entamer un projet d'assurance qualité ;
- définir les principales raisons et motivations de votre EES pour entamer un projet d'AQ.

2 L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : Terminologie principale, origines et motivations

Dans le premier chapitre, nous avons montré que la qualité dans l'enseignement supérieur est une question complexe et qu'il importe de connaître les différentes notions de la qualité pour pouvoir la définir selon son propre contexte et ainsi en faire la base de la gestion de la qualité. Après la définition de la qualité, de nombreuses autres questions se posent : comment mesurer, contrôler, assurer et renforcer la qualité ? Pour toutes ces questions, on ne saurait trop insister sur le fait qu'une bonne définition de la qualité et de son concept sont au centre de tout ce qui a trait au travail lié à la qualité :

Importance
d'une
définition
de la qualité

- pour avoir une **notion commune (minimale)** au sein de l'établissement et des lignes directrices pour les professeurs mais aussi pour les étudiants afin qu'ils sachent ce qu'ils peuvent et doivent attendre (ils doivent être associés à cette définition) ;
- pour faire preuve de **transparence** vis-à-vis de l'extérieur, pour montrer et prouver que l'établissement se soucie de la qualité et s'engage à y travailler et, de manière générale, être transparent quant à la notion de qualité pour l'EES ;
- pour produire un **sentiment d'appropriation** de la qualité au sein de l'établissement et soutenir une « culture de la qualité » et sensibiliser à cette question ;
- pour **structurer l'assurance qualité**, les méthodes et les instruments en conséquence - sans définition de la qualité, votre travail en la matière pourrait se révéler contre-productif et, par exemple, insister sur le contrôle et non le renforcement ;
- être à même **de mesurer la qualité** de l'établissement, des programmes, des cours, etc.

Un autre élément fondamental est l'existence d'un énoncé de mission bien formulé, d'une vision et d'objectifs menant à une stratégie qui puisse être suivie et mise en lien avec la définition de la qualité. La définition de la qualité soulève une difficulté majeure, qui a des répercussions sur l'évaluation de la qualité et sur l'assurance qualité également, à savoir la gestion de la diversité des points de vue des parties prenantes et des expressions de la qualité. Tout ceci est (toujours) lié à des points de vue divergents. Il n'est pas aisé d'accorder à chaque groupe de parties prenantes l'importance qui lui revient ni de mettre en place un système d'assurance qualité fondé sur cette importance. Cette diversité des points de vue se reflète dans les différents types d'approches, systèmes et instruments de la qualité, tous ayant des priorités différentes et se concentrant sur des niveaux différents. (Tam 2001, 49)

Dans la partie suivante, nous présenterons les principaux termes en la matière ainsi que l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, de ses origines économiques à la situation actuelle dans l'enseignement supérieur. Nous débattons des motivations des établissements d'enseignement supérieur à entamer un processus d'assurance qualité et à s'engager à viser la qualité.

2.1 Principale terminologie de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

Le terme « qualité » est souvent pris pour un synonyme de l'assurance qualité. Or, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre ([section 1.3.1](#)), le premier est la base conceptuelle et le second une méthodologie pour vérifier un processus ou un résultat et ce dernier peut cibler la conformité, le contrôle, la reddition de comptes et l'amélioration. (Harvey 2012, 6)

La terminologie de l'assurance qualité est souvent ambiguë et utilisée abusivement (Martin & Stella 2007, 33). La définition de certains termes de base est dès lors essentielle pour dégager une base commune. Lee Harvey (2004-14) a mis au point un glossaire sur lequel nous basons nos modules.³

2.1.1 Assurance qualité interne et assurance qualité externe

Dans l'enseignement supérieur, on peut établir une distinction essentielle entre l'assurance qualité externe (AQE) et l'assurance qualité interne (AQI). Par définition, l'assurance qualité externe se situe en dehors de l'établissement d'enseignement supérieur. Il peut dès lors s'agir de tout élément lié à l'assurance qualité, mené depuis l'extérieur de l'établissement et qui évalue ou apprécie l'établissement dans son ensemble ou en rapport avec un thème particulier, comme l'internationalisation, l'égalité des genres ou un programme, selon des normes convenues ou prédéfinies (Sanyal & Martin 2007, 5). L'AQE peut être obligatoire, si elle est réglementée par la loi, ou volontaire.

L'AQE obligatoire : C'est la forme la plus courante d'AQE ; elle décrit les systèmes et mécanismes d'assurance qualité externe menés par les gouvernements, les États et les régions disposant de ce pouvoir législatif et mettant au point des politiques, procédures et normes auxquelles les EES doivent se conformer. Les organes réglementaires nationaux évaluent ou révisent en tant qu'autorités externes les établissements à des fins de reddition de comptes, de contrôle et d'amélioration. Ces mécanismes d'AQE peuvent approuver les programmes ou avoir des conséquences sur ces programmes ou sur l'établissement et les décisions qui en découlent doivent être respectées. Dans le pire des cas, un programme ou un établissement peuvent être fermés.

Les différentes formes d'AQE

L'AQE volontaire : Contrairement à l'AQE obligatoire, l'AQE volontaire ne peut remettre en question le droit d'exister d'un établissement ou d'un programme. Lorsqu'elle est volontaire, l'AQE peut améliorer la situation ou bien souvent faire respecter les normes fixées par une organisation externe. L'AQE volontaire aboutit souvent à l'obtention d'un label ou d'un certificat qui, contrairement à l'AQE obligatoire, n'a aucune prise ou pouvoir décisionnel sur le programme d'étude, par exemple. Le certificat est décerné ou non, mais l'établissement n'a pas l'obligation de réagir ni de se conformer à quoi que ce soit selon le résultat obtenu. L'assurance qualité externe est comparable à l'évaluation externe (voir Module 2).

L'exemple le plus courant et le plus connu d'instrument d'AQE obligatoire est l'agrément (voir [section 3.3.4](#)), qui peut toutefois être volontaire dans certains États ou dans des cas bien déterminés. Parmi les exemples

³ Ce glossaire est accessible gratuitement en ligne à l'adresse <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> et est constamment mis à jour. Une particularité de ce glossaire est qu'il propose une définition générale et une explication et renvoie au débat analytique de ces termes dans la littérature. Dans le cadre de nos modules, nous discutons des termes les plus couramment utilisés ici au moyen de la définition de Harvey (2004-14), et le contexte explicatif et l'analyse plus poussée sont généralement à lire en ligne si le lecteur le désire ou en ressent le besoin.

d'agrément volontaire, citons le système d'agrément américain et l'agrément par des agences actives à l'échelle internationale telles que l'agence américaine d'agrément des titres d'ingénieurs (ABET). L'instrument et le processus sont généralement identiques à ceux de l'AQE obligatoire. La principale différence est que le processus d'agrément obligatoire peut approuver un programme ou un établissement, l'approuver avec réserve ou refuser l'agrément. L'AQE volontaire peut aussi avoir des conséquences (comme la non-obtention du label ou du certificat et des avantages qui y sont liés), mais elle ne peut être contraignante ou donner lieu à une fermeture.

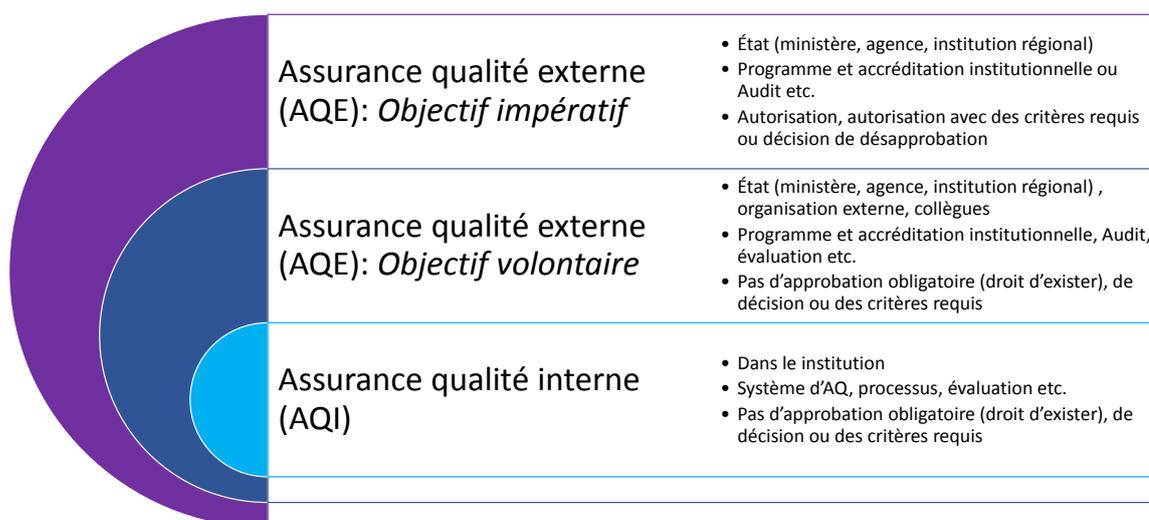


Figure 3 Différenciation entre l'assurance qualité externe (AQE) et l'assurance qualité interne (AQI) (illustration de l'auteur)

Parmi les autres formes d'AQE volontaire, citons les audits ou les appréciations organisés par les organisations régionales telles que le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), le réseau universitaire de l'ANASE (AUN, voir étude de cas ci-après), l'Association européenne des universités (AEU) ou le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA).

L'assurance qualité interne : Ce terme englobe tous les mécanismes, instruments et systèmes d'assurance qualité utilisés au sein de l'établissement d'enseignement supérieur et garantissant le respect par l'établissement ou les programmes des normes et objectifs fixés en leur sein (Sanyal & Martin 2007, 5). L'assurance qualité interne dépend du système d'assurance qualité externe en place dans le pays concerné (et la région, dans certains cas). Mais les établissements sont généralement encouragés à et libres de mettre en œuvre leurs propres processus et systèmes tant qu'ils se conforment aux réglementations et politiques externes. Les instruments et mécanismes d'AQI sont, par exemple, la mise en place de processus, de normes, d'une évaluation interne, etc. mais aussi le recours à des experts extérieurs.

Comme nous l'avons vu, les deux formes d'AQE et l'IQA peuvent souvent se chevaucher. L'auto-évaluation en vue de l'obtention d'un agrément, par exemple, est également une forme d'AQI, mais celle-ci est appliquée dans le processus d'un instrument d'assurance qualité externe. Ceci démontre le flou de la limite entre l'AQE et l'AQI du point de vue des instruments et des mécanismes. Un autre exemple pour illustrer ceci est le recours à des experts extérieurs dans le cadre de l'évaluation d'un département : Bien que les experts de

AUN-QA – Le besoin d'une gouvernance d'entreprise dans l'évaluation de la qualité

L'AUN-AQ (assurance qualité du réseau universitaire de l'ANASE) est un groupe de directeurs de la qualité (DQ) nommés par les universités membres et membres associés du réseau universitaire de l'ANASE (AUN) et constitue un point central pour la coordination des activités visant à harmoniser les normes pédagogiques et à tendre vers une amélioration continue de la qualité des universités au sein de l'ANASE. Les activités de l'AUN-AQ sont menées par les DQ conformément à l'accord de Bangkok adopté en 2000, lequel propose une série de lignes directrices pour la promotion de l'élaboration d'un système d'assurance qualité, tels que les instruments de maintien, d'amélioration et de renforcement de l'enseignement, de la recherche et des normes universitaires générales au sein des universités membres de l'AUN. La première évaluation de la qualité de l'AUN a été inaugurée en 2007. Au terme des premières années d'évaluation de la qualité de l'AUN, le réseau a réfléchi à la nécessité de rédiger une série de lignes directrices opérationnelles afin de définir les rôles, responsabilités et exigences des universités candidates (évaluées), des assesseurs, observateurs et membres du personnel de secrétariat de l'AUN. L'objectif était de doter le processus d'évaluation de la qualité et les parties prenantes de l'AUN d'un cadre de référence commun, d'une gouvernance d'entreprise et d'un système de reddition de comptes. En 2011, le manuel intitulé « Lignes directrices pour l'évaluation de la qualité et les assesseurs de l'AUN » a été discuté à la réunion des DQ et approuvé et distribué à l'ensemble des DQ, assesseurs et participants à l'atelier. Les lignes directrices étaient formulées de façon à répondre à la section 3.8 des normes et lignes directrices pour l'assurance qualité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, troisième édition, 2009. Ces lignes directrices ont abouti à la mise en place d'un Conseil de l'assurance qualité en 2012. Les fonctions du Conseil AQ sont les suivantes :

- formuler, régir et réviser les orientations et les politiques pour le fonctionnement du réseau AUN-AQ ;
- formuler et réviser les lignes directrices, les critères et la documentation pour les modèles, les processus d'évaluation, la désignation des assesseurs, les membres et le programme et les cotisations de certification de l'AUN-AQ ;
- désigner des assesseurs de l'AUN et mettre en place un système de formation de ceux-ci ;
- approuver les rapports d'évaluation et le statut de certification ;
- révoquer le statut de certification d'une université si elle n'honore pas et ne respecte pas ses devoirs, projets et obligations publics et sociaux envers ses parties prenantes, y compris le réseau AUN-AQ ; et
- approuver et révoquer le statut des membres associés au sein du réseau AUN-AQ.

Le manuel décrit également les processus de l'AUN-AQ, les rôles des diverses parties prenantes, le code de déontologie et un mécanisme visant à éviter les conflits d'intérêts à l'attention de ses assesseurs.

l'extérieur soient au cœur du processus, il s'agit d'une AQI car elle est lancée de l'intérieur de l'établissement et menée selon ses propres intérêts et « règles » que les experts extérieurs sont tenus de suivre, à savoir donner leur point de vue extérieur sur une question déterminée.

Toute situation qui présente des enjeux et dans laquelle un jugement est posé peut être problématique. Ceci vaut parfois aussi pour la relation entre l'AQE et l'AQI. Les problèmes potentiels doivent aussi être pris en considération lors de la mise en œuvre de l'assurance qualité, qu'elle soit interne ou externe, et il faut idéalement trouver des moyens de les contourner. Ceci vaut surtout pour l'AQE obligatoire décidée par un gouvernement. La conclusion de cette évaluation peut avoir de lourdes conséquences pour les programmes ou les établissements. Les établissements d'enseignement supérieur critiquent souvent la surcharge administrative et de travail associée au système de l'AQE obligatoire et estiment parfois que les organes nationaux de réglementation ne sont pas à même de juger de la qualité des programmes ou des établissements. La plupart des pays ont résolu la question en adoptant des instruments d'évaluation par des pairs tels que l'agrément. Certains obstacles persistent néanmoins et beaucoup insistent sur la nécessité d'un lien plus fort entre l'AQE et l'AQI afin qu'elles se complètent dans la recherche de la qualité. Pour atteindre cet objectif cependant, les deux parties ont encore beaucoup à faire, à commencer par l'instauration d'une confiance mutuelle envers l'expertise humaine et les modèles et méthodes nouveaux ou révisés.

Les établissements d'enseignement supérieur doivent percevoir la valeur de l'expertise humaine, reconnaître l'importance des parties prenantes et comprendre les raisons et objectifs de l'AQE. Ils ne devraient pas s'efforcer de simplement respecter les normes minimales auxquelles ils sont tenus de se conformer mais se servir de la marge de manœuvre à leur disposition. Les organes de réglementation doivent, pour leur part, mieux comprendre les établissements d'enseignement supérieur et accepter que la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur est entre les mains de ces mêmes établissements.

Questions et tâches à accomplir

1. Quelle est la différence entre l'AQE et l'AQI ?
2. L'une ou l'autre forme d'AQE volontaire est-elle en cours au sein de votre établissement et pour quelle raison ?
3. Quelles mesures votre établissement prend-il en plus de celles imposées par l'AQE ?

2.1.2 Assurance qualité et gestion de la qualité

Les termes d'assurance qualité et de gestion de la qualité sont utilisés de façon interchangeable ou il est encore considéré que l'assurance qualité fait partie intégrante de la gestion de la qualité. (Vlăsceanu, Grünberg, & Parlea 2004, 15) L'utilisation de ces deux termes et d'autres liés à la qualité est souvent ambiguë, ce qui complique l'obtention d'une définition cohérente. Même les grandes définitions du glossaire analytique sur la qualité ci-dessous illustrent le chevauchement des significations et de l'utilisation des termes « assurance qualité » et « gestion de la qualité ».

Notre cours insiste sur l'assurance qualité interne au niveau de l'établissement. L'assurance qualité interne fait partie intégrante de la gestion et de la direction globale d'un EES, au niveau de l'établissement et des programmes, et vise à atteindre les objectifs et buts fixés. Elle définit les intentions et les procédures, bien que certaines puissent être imposées de l'extérieur. (Martin & Stella 2007, 34)

Dans nos séries de modules, nous utilisons le terme « assurance qualité » comme un terme général, qui englobe l'assurance qualité interne et externe (au sein et en dehors des EES - voir [section 2.2](#)). Au sein des systèmes d'enseignement supérieur toutefois, l'assurance qualité est pour nous une mesure de la gestion de la qualité. La gestion de la qualité au sein des EES englobe toutes les nuances et composantes du travail dans le domaine de la qualité : **le contrôle qualité , l'assurance qualité, l'évaluation de la qualité et le renforcement de la qualité** (Vlăsceanu, Grünberg, & Parlea 2004, 74).

La principale différence entre l'assurance qualité et la gestion de la qualité est que cette dernière est une manière de guider les établissements d'enseignement supérieur afin qu'ils améliorent, renforcent et développent en permanence la qualité. L'assurance qualité, quant à elle, se limite à garantir un certain niveau de qualité prédéfini afin de le maintenir. La gestion de la qualité peut être vue comme la gestion du changement afin que les établissements d'enseignement supérieur adaptent leur façon de faire et répondent ainsi aux besoins présents et à venir des parties prenantes, avant tout ceux des étudiants. (Bucher 2012, 94) Les deux grandes définitions issues du glossaire analytique de la qualité (Harvey 2004-14) reprises ci-après ne reflètent pas cette différence de sens, comme vous pouvez le constater. Nous adopterons toutefois cette distinction dans les livres de nos modules.



Assurance qualité

« L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est un recueil de politiques, procédures, systèmes et pratiques internes ou externes à l'organisation destinés à atteindre, maintenir et renforcer la qualité. »
traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)



Gestion de la qualité

« La gestion de la qualité est le processus soutenu par les politiques et les systèmes et utilisé par un établissement pour maintenir et renforcer la qualité de l'enseignement fourni aux étudiants et des recherches entreprises par son personnel. »
traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

2.1.3 Contrôle, assurance, renforcement et amélioration de la qualité

Le contrôle, l'assurance, le renforcement, l'amélioration, autant d'approches différentes de la qualité. Ces éléments peuvent tous faire partie de la gestion de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur et sont liés aux différentes notions de la qualité présentées au [chapitre 1](#). Cela vaut également pour les instruments et les mécanismes de l'AQE, certains pouvant être davantage orientés vers le contrôle qualité et d'autres, vers le renforcement.

Le contrôle qualité est le mécanisme de qualité fondamental qui vérifie et mesure les extrants et vise à éliminer la non-qualité en fin de processus. Il insiste sur l'inspection et consiste essentiellement à mesurer l'extrant en vertu de normes afin de déceler des lacunes. Il s'agit surtout d'évaluer si un seuil de qualité prédéfini a été atteint. Le contrôle qualité n'est toutefois pas un contrôle externe au sens de la reddition de comptes.



Contrôle qualité

« Le contrôle qualité est un mécanisme visant à garantir la conformité d'un extrant (produit ou service) à une spécification prédéterminée. »

traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

En revanche, **l'assurance qualité** (voir [section 2.1.2](#)) insiste sur une réussite au premier essai et constitue dès lors une série de techniques axées sur le niveau des extrants mais aussi sur celui des intrants et des processus. L'assurance qualité prend des mesures afin de veiller à ce que les extrants / résultats atteignent la qualité et les objectifs souhaités et ce, depuis les toutes premières étapes et la planification.

Par **amélioration de la qualité** et **renforcement de la qualité** (certains parlent également de développement de la qualité), nous entendons les mesures abordant la notion de la qualité transformatrice et insistant dès lors sur l'amélioration et le renforcement continus de la qualité.



Amélioration de la qualité

« L'amélioration est le processus de renforcement, de revalorisation ou d'enrichissement de la qualité de l'offre ou des normes de résultats. »

traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

La différence entre l'amélioration et le renforcement est très subtile au niveau de l'établissement ou du programme : Ainsi, l'amélioration d'un programme améliorera celui-ci, tandis que le renforcement d'un programme signifie l'ajout d'un élément à ce programme afin de l'améliorer. Amélioration et renforcement se situent à un même niveau hiérarchique et on ne peut dès lors dire si l'amélioration est meilleure que le renforcement. Ils sont bien souvent utilisés de façon interchangeable.

Le renforcement de la qualité renvoie toutefois aussi au renforcement des apprenants individuels, entraînant en eux des modifications et les renforçant de facto. Cette notion coïncide souvent avec le renforcement de l'établissement ou du programme. Il est dès lors considéré pour acquis que le renforcement de la qualité de l'offre pédagogique et des expériences d'apprentissage a également une incidence sur l'apprenant, ce qui en fait un processus indirect de renforcement. (Harvey 2012, 26)



Renforcement de la qualité

« Le renforcement est un processus d'augmentation ou d'amélioration. »
traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

Un EES doit-il se concentrer sur une de ces composantes de la qualité et laquelle est le plus à la pointe ? Le choix de l'un de ces objectifs ou de l'une ces mesures ne peut pas être bon ou mauvais. Si la gestion de la qualité est une nouveauté pour votre établissement, il peut être judicieux de commencer par la mise en place de mécanismes de contrôle de la qualité avant d'entamer le processus d'amélioration et de renforcement de la qualité. Évidemment, dans sa gestion de la qualité, l'établissement doit établir une hiérarchie entre les différents aspects de l'amélioration et du renforcement de la qualité. Le contrôle, l'assurance, l'amélioration et le renforcement de la qualité doivent néanmoins rester des options et être envisagés au cas par cas. Ils peuvent être rassemblés afin de poursuivre certaines intentions et certains objectifs mieux adaptés à l'établissement et à son contexte. La Figure 4 montre que la gestion de la qualité est un tout constitué du contrôle, de l'assurance, de l'amélioration et du renforcement de la qualité. Elle illustre comment le contrôle qualité fait partie intégrante de l'assurance qualité et l'assurance qualité, partie intégrante de l'amélioration de la qualité, etc. Mais l'inverse n'est pas possible.

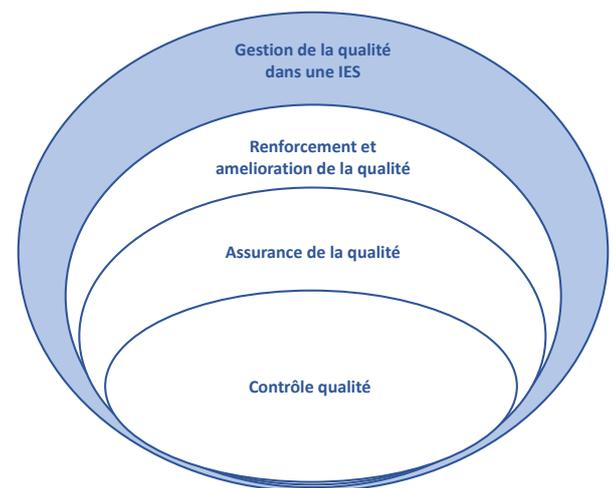


Figure 4 Les différents mécanismes de la gestion de la qualité (illustration de l'auteur)



Questions et tâches à accomplir

1. Quelle est la différence entre le contrôle qualité et l'assurance qualité ?
2. Comment définiriez-vous la gestion de la qualité ?
3. Quel mécanisme de qualité votre établissement utilise-t-il essentiellement ? Veuillez développer votre réponse et définir la prochaine étape possible.

Lectures complémentaires

- Harvey, L. (2004-14). *Analytic quality glossary*. Quality Research International. Récupéré le 22 Janvier 2015 de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Parlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation : A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.

2.2 Origines du discours de la qualité et du concept de l'assurance qualité

La qualité et les artisans médiévaux

Les premiers signes de souci de la qualité remontent à des centaines, voire des milliers d'années. Au XIII^e siècle, en Europe, les artisans médiévaux ont commencé à s'organiser en corporations et à mettre au point des procédures pour la qualité des produits et des services. À l'époque, les produits étaient inspectés et on y retrouve les premières marques d'inspection et de qualité. (Fisher & Nair 2009, 2) Il était courant pour les travailleurs de décider si une partie de l'assemblage était acceptable ou non. Le produit était généralement inspecté une fois terminé et s'il était jugé inacceptable, il était retravaillé avant une nouvelle évaluation. (Hinckley 1997, 874) La Figure 5 montre ce à quoi pouvait ressembler le processus, encore partiellement utilisé aujourd'hui.

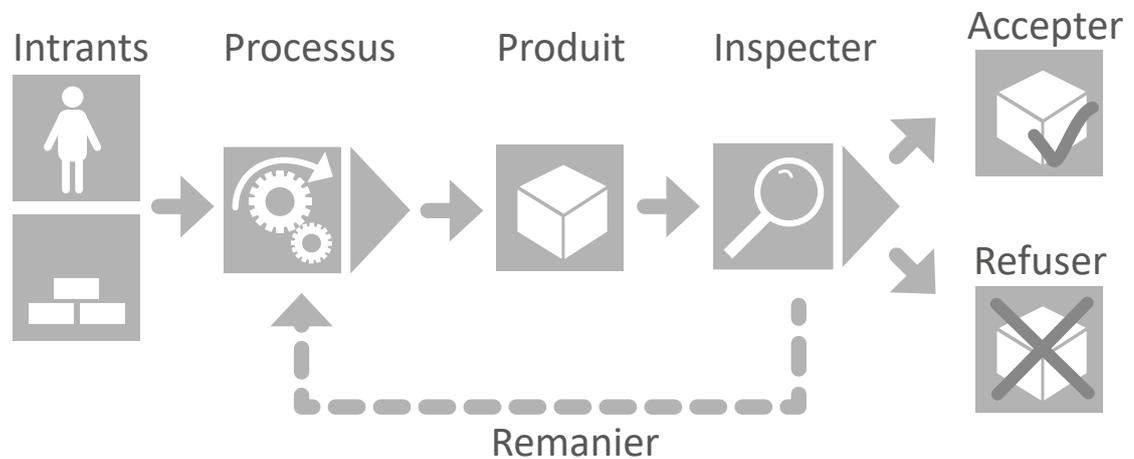


Figure 5 Processus de contrôle qualité tel qu'utilisé par les artisans au début des années 1900 (adapté de Hinckley 1997, 874)

La révolution industrielle et la division du travail

Ce modèle a généralement été suivi jusqu'à la révolution industrielle. Avec l'industrialisation au début des années 1900, la production de masse a créé le système des usines et une toute nouvelle approche de la qualité : Les artisans sont devenus des ouvriers en usine et le travail a été réparti entre les tâches spécialisées et les tâches répétitives. (Fisher & Nair 2009, 2) Les artisans n'étaient plus maîtres d'un produit dans son ensemble et ils ne pouvaient plus en vérifier personnellement la qualité, caractéristique fondamentale de leur art. Les artisans garants de la qualité du produit de par leur nom, comme nous le voyons encore aujourd'hui essentiellement dans les publicités, ont disparu. (Sallis 2002, 5)

Le principal aspect de la qualité consistait essentiellement à garantir la conformité des produits à des spécifications claires et l'absence de variation au sein d'un même lot de produits, ou une variation minimale seulement. Sous le modèle d'organisation scientifique du travail de F.W. Taylor (1856-1915), ce modèle a ensuite été développé pour en renforcer l'efficacité. Le rôle des ouvriers dans le contrôle de la qualité a été réduit, laissant place au contrôle de services d'inspection. (Fisher & Nair 2009, 2 et seq.) Ces changements ont entraîné la naissance d'un système d'inspection détaillé, appelé le contrôle qualité. Il s'agissait toutefois encore d'une inspection en fin de production, mais plus efficace. Cependant, le contrôle qualité et l'inspection sont de plus en plus considérés comme peu rentables et inefficaces car les ouvriers n'y sont pas associés et les dégâts possibles ne sont constatés que trop tard. (Sallis 2002, 5 et seq.)

Système d'inspection : contrôle qualité

Conti et al. (2003, XIV et seq.) ont subdivisé l'évolution de la gestion de la qualité en quatre phases d'apprentissage, qu'ils associent à l'apparition de nouveaux modèles économiques. Ils offrent un bon aperçu de l'évolution de la situation depuis les années 1900, de F. W. Taylor au contrôle qualité d'aujourd'hui.

Quatre phases d'apprentissage

1. La première phase est le modèle économique de base pour la production de masse, décrit ci-dessus. Contrairement au modèle des premiers artisans, les produits sont contrôlés en lots à l'aide d'une méthode d'échantillonnage statistique et non individuellement. Ce procédé sera appelé « contrôle qualité » et repose sur les principes de l'organisation scientifique du travail de F.W. Taylor, à l'origine de l'échantillonnage statistique.
2. La deuxième phase voit naître le principe de la prévention ; la qualité est testée au cours du processus de production, le contrôle en fin de production n'étant plus jugé efficace. Auparavant, lorsque les produits étaient jugés défectueux après inspection, ils devaient être retravaillés. Or ces corrections faisaient perdre un temps précieux. Désormais, grâce à la gestion par graphiques, issue de la maîtrise statistique des processus (MSP) de Shewhart, les défauts sont repérés au moment de leur apparition. Ce système a jeté les bases de l'ingénierie de la qualité.
3. La troisième phase inclut le client dans la définition de la qualité, car un produit fonctionnel (sans défaut) n'entraîne pas nécessairement un succès commercial. Cette évolution vient du Japon, où il était essentiel de visualiser le produit du point de vue du client.
4. La quatrième phase est une approche davantage holistique et touche l'ensemble de l'organisation pour la gestion de la qualité. L'idée était que la qualité du produit ne pouvait reposer sur les seuls ouvriers. De nouveaux outils destinés à l'ensemble de l'entreprise sont introduits grâce au concept de gestion totale de la qualité (GTQ) de Feigenbaum. Ce nouveau concept a permis une forte croissance économique au Japon après la Seconde Guerre mondiale. La GTQ a encore évolué depuis lors, notamment avec l'apparition des normes ISO 9000 pour le système de gestion de la qualité et la création d'outils et méthodes statistiques pour l'analyse de processus liés à la méthode Six Sigma⁴.

Tester au fin de production

Tester au cours du processus de production

Inclusion du point de vue du client

Inclusion l'ensemble de l'organisation

Les trois premières phases voient la qualité au sens strict, à savoir le respect des critères imposés par le fabricant ou le client. La quatrième phase, décrite par Conti et al. (2003), est appliquée depuis la fin du XIXe siècle, lorsque la qualité a commencé à faire référence à la manière dont une entreprise définit son activité, sur une

⁴ Six Sigma est une marque déposée de Motorola désignant un modèle d'assurance qualité. Introduite dans les années 1980, elle est aujourd'hui largement utilisée dans l'industrie et insiste sur l'amélioration des processus et des produits grâce à l'utilisation d'outils et techniques statistiques. Le terme six sigma signifie en statistiques 3,4 rebuts par million de pièces produites. (Coronado & Antony 2002, 92) Le principal défaut de Six Sigma est le manque de base théorique et de recherches au-delà des études de cas, lacune que Schroeder et al. (2008) ont toutefois tenté de pallier.

base théorique. La qualité était alors un principe à la base de tout comportement et impliquait l'utilisation des connaissances et du savoir-faire nécessaires à cet égard. Aujourd'hui, on peut difficilement comprendre comment la qualité pouvait être garantie auparavant, sans graphiques de contrôle et autres méthodes statistiques permettant de contrôler les processus (Fisher & Nair 2009, 2).

Le concept actuel de la qualité peut être perçu comme englobant tous les éléments résumés ci-avant pour former un système incluant les parties prenantes concernées (Conti, Kondo, & Watson 2003, XV). Figure 6 présente un aperçu de l'histoire de la gestion de la qualité et décrit la hiérarchie des concepts de la qualité.

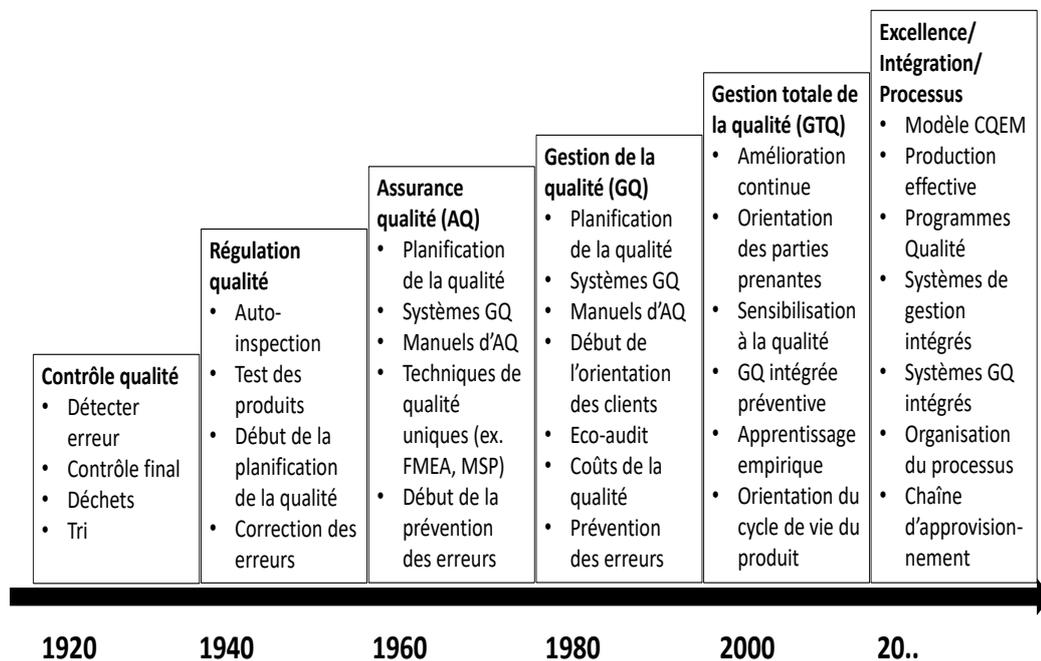


Figure 6 Histoire de la gestion de qualité (adapté de Zollondz 2011, 27)

2.3 L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

D'un point de vue historique, l'assurance qualité est un phénomène assez récent dans l'enseignement supérieur par rapport à son introduction dans l'industrie et le secteur économique. Les universitaires au sein de la recherche sur l'enseignement supérieur ne sont pas d'accord sur le moment où la qualité (et non l'assurance qualité) a commencé à être analysée dans l'enseignement supérieur. D'aucun affirment que la qualité a toujours fait partie des responsabilités professionnelles des universitaires ; d'autres ne situent son apparition que dans les années 1980 ; d'autres encore font remonter le souci des établissements d'enseignement supérieur pour la qualité au Moyen-Âge, où il s'agissait d'une sorte de philosophie de la profession. (Bernhard 2014, 40).

Dans les sous-chapitres suivants, nous présenterons les manières typiques et traditionnelles d'assurer la qualité dans l'enseignement supérieur et résumerons les facteurs à la base de nouvelles formes de garantie de la qualité, des années 1980 à nos jours.

2.3.1 Méthodes traditionnelles de garantie de la qualité et de conformité aux normes

Par le passé, nombre d'universitaires, le public et les ministères partageaient du principe que les universités délivraient un enseignement de qualité, l'accès à ces études étant réservé à une poignée d'élus, une petite élite. Les établissements d'enseignement supérieur ne voyaient par ailleurs pas la nécessité de remettre leur travail en question, celui-ci s'appuyant sur l'art de la science et une vision dès lors traditionnelle de la qualité (voir [section 1.1.2](#)). La qualité dans l'enseignement supérieur était alors considérée, comme c'est encore partiellement le cas aujourd'hui, comme un élément non mesurable, que seuls peuvent reconnaître les universitaires (Campbell & Rozsnyai 2002, 15). Ceux-ci avaient davantage l'habitude de juger la qualité des autres (étudiants et collègues) que de voir leur propre enseignement et leur propre travail jugés. Cela ne signifie pas qu'il n'existait pas d'autres mécanismes, pratiques et techniques pour gérer et améliorer la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur (Dill 2010, 377).

Dans nombre de pays, la qualité était, et est parfois encore, habituellement garantie par la réglementation et le contrôle de l'État et, en particulier, des ministères nationaux de l'Éducation. Les ministères approuvent ainsi de nouveaux programmes d'étude au terme de procédures administratives (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 52 ; Schwarz et Westerheijden 2004a, 30).

Cette approche traditionnelle n'est pas commune à tous les pays mais, en substance, l'État assure un pilotage solide des établissements d'enseignement supérieur. Outre l'approbation des programmes d'étude, comme nous l'avons mentionné, le personnel des ministères définit l'apprentissage des étudiants et le travail des universitaires, en ce compris, par exemple, le contenu des programmes, les pratiques d'évaluation des étudiants et le calcul de la charge de travail des étudiants. D'autres méthodes de pilotage par l'État prévoient un budget par poste annuel et octroient le statut de fonctionnaire aux membres du personnel. Ceci permet à l'État de vérifier leurs qualifications et de réglementer l'admission des étudiants. (Martin & Stella 2007, 27)

Réglementation
et le contrôle
de l'Etat

Cette méthode traditionnelle d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur était de nature essentiellement nationale et avait dès lors une taille et une portée limitées. Dans ce cadre, les normes nationales peuvent être facilement respectées (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 52). L'État se portait en quelque sorte garant de la qualité de l'enseignement supérieur : À cet égard, il n'existait pas de partie prenante forte capable de remettre en question la qualité dans l'enseignement supérieur, et les universitaires s'employaient à effectuer leur travail en tenant compte des réglementations des ministères (ou en les contournant), et les ministères décidaient (ou décident encore) dans une plus ou moins grande mesure de l'offre de programmes d'études et de leur contenu.

En général, la méthode traditionnelle de garantie de la qualité au moyen de contrôles administratifs met l'accent sur les intrants (voir [section 1.2.1](#)), tandis que les nouvelles formes d'assurance qualité disposent d'instruments tels que l'évaluation et la sous-forme de l'agrément et peuvent dès lors mettre l'accent sur l'intrant, le processus et l'extrant (Schwarz & Westerheijden 2004a, 12) mais aussi sur les résultats et les impacts.

2.3.2 Confiance et reddition de comptes : La nouvelle gestion publique et l'État évaluateur

Montée
de la NGP
et État
évaluateur

Ces dernières décennies, on a observé une perte de confiance envers les établissements publics et, en particulier, ceux de l'enseignement supérieur. Les raisons en sont notamment la massification des études, qui a entraîné une diversification de l'enseignement supérieur et, en conséquence, une perte de prestige. Cette perte de confiance vient aussi des réglementations publiques basées sur de nouveaux instruments de marché et l'apparition de la nouvelle gestion publique (NGP). Ces éléments ont remis en question la qualité des établissements d'enseignement supérieur et exigé que ceux-ci rendent des comptes. (Amaral & Rosa 2010, 59 et seq.) La NGP a motivé le passage d'un enseignement supérieur traditionnel contrôlé par l'État à de nouvelles formes qui laissent une plus grande place à l'autoréglementation et à l'autopilotage des établissements. Cette nouvelle approche laissait espérer une plus grande autonomie pour les établissements. Les EES ont non seulement reçu une plus grande autonomie, mais aussi une forte demande de reddition de comptes envers les pouvoirs publics et la société au sens large en contrepartie. (Schwarz & Westerheijden 2004a, 33) Le passage d'une réglementation traditionnelle à une politique cadre était aussi un passage à un modèle axé sur le marché et les parties prenantes. On peut l'observer essentiellement en Europe mais aussi ailleurs dans le monde. (Bernhard 2014, 41). Selon Pollitt (1995), la NGP prévoit une sorte de « panier » dans lequel les pays puisent des éléments afin de moderniser leur secteur public, avec pour résultat la présence de différents mélanges et éléments dans différents pays (voir encadré ci-après).

L'État
évaluateur

Neave situe la montée de l'État évaluateur dans ce contexte, dans les années 1980. Les systèmes d'enseignement supérieur avaient gagné en complexité et devaient faire preuve d'une plus grande flexibilité pour pouvoir s'adapter aux changements. Les systèmes centralisés traditionnels ne le permettaient pas car ils supervisaient et contrôlaient les établissements au moyen de réglementations strictes. L'État évaluateur est dès lors une réaction à cette situation et est la tentative des décideurs politiques de trouver de nouveaux modes et mécanismes flexibles et moins bureaucratiques afin d'induire un changement au sein des établissements en un temps plus court. (Amaral & Rosa 2010, 59 et seq.)

Dans son modèle, Neave (1998) affirme que le contrôle public des établissements publics implique aussi une forme d'évaluation. L'évaluation peut se révéler dans l'établissement systématique de rapports sur les dépenses ou le nombre d'étudiants et d'anciens étudiants, tels que requis par les pouvoirs publics dans les lignes directrices, lois, décrets et autres modes de contrôle des établissements. Le contrôle étatique est aujourd'hui considéré comme une pratique administrative inefficace pour garantir la capacité des établissements à répondre aux exigences des parties prenantes et du contexte socio-économique dans un système d'enseignement supérieur complexe, ayant besoin d'une plus grande flexibilité et confronté à la concurrence croissante de la société cognitive. Le marché est, en revanche, souvent vu comme la réponse à ces nouveaux défis. (Neave 1998, 266) Le concept de l'État évaluateur a fait son apparition à la fin des années 1980 et a été considéré comme un moyen d'aller au-delà du contrôle traditionnel par l'État, décrit en début de chapitre. Cette nouvelle approche visait à susciter des réponses plus précises et rapides de la part des établissements d'enseignement supérieur afin d'améliorer l'avis et les conseils formulés et de leur permettre de s'adapter mieux et plus rapidement au changement. Ce concept était une alternative à la réglementation et au pilotage traditionnels. Le pilotage à distance, l'autoréglementation et le contrôle ex facto coexistent cependant encore dans l'État évaluateur. (Neave 1998, 282)

Éléments de la nouvelle gestion publique selon Pollitt (1995)

- « Coupes et plafonnements budgétaires et recherche d'une plus grande transparence dans la répartition des ressources (y compris le financement par activités ou les méthodes de financement préétablies et, plus récemment, une transition vers une comptabilité d'exercice). »
- Fractionnement des administrations traditionnelles en agences distinctes (« agences exécutives », « entreprises publiques », « centres de responsabilité », « entreprises d'État », etc.) souvent liées à l'organisation mère par un contrat ou un quasi-contrat (« accord de performance », « document-cadre », etc.).
- Décentralisation de l'instance gestionnaire au sein des agences publiques (« hiérarchies plus plates »).
- Séparation de la fonction d'offre de services publics et de celle de l'acquisition de ces services.
- Introduction de mécanismes de type marché et quasi-marché.
- Instauration pour le personnel d'objectifs et d'indicateurs de performance et d'objectifs de production (gestion du rendement).
- Passage d'un secteur public avec des emplois permanents et des rémunérations et conditions de travail et de rémunération nationales standard à un système de contrats à durée déterminée, de rémunérations au rendement et de fixation locale des conditions de travail et de rémunération.
- L'accent est davantage mis sur la « qualité » des services, l'établissement de normes et la « réactivité aux demandes des clients ».

Source : Pollitt (1995, 134)

2.3.3 Les nouvelles formes d'assurance qualité

Les nouvelles pratiques d'assurance qualité sont apparues aux États-Unis d'Amérique. Étant l'un des premiers pays à connaître la massification de l'enseignement supérieur dans les années 1980, les États-Unis ont mis en place des réglementations imposant aux établissements financés par l'État d'élaborer un système d'évaluation de l'enseignement. La France a emboîté le pas avec le lancement de nouvelles politiques en 1984, suivie de près par le Royaume-Uni et les Pays-Bas en 1985 : les Français entendaient réduire la bureaucratie dans leur système d'assurance qualité, et le Royaume-Uni souhaitait instaurer un meilleur lien entre le marché du travail et l'enseignement supérieur ; les Pays-Bas ont mis en place un nouveau cadre d'AQ pour réglementer et superviser les EES. Ces changements se sont ensuite propagés en Europe, en Asie et ailleurs dans le monde. (Dill 2010, 378 et seq.)

L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur était une réalité dans presque tous les pays au moment de la conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur en 1998. L'objectif était avant tout d'évaluer la qualité des établissements et des programmes de l'enseignement supérieur, mais les systèmes en place étaient de nature très variée. Cela changea dans les années 2000, de nombreux pays instaurant des mécanismes et cadres d'assurance qualité externe similaires afin de valider leurs systèmes d'enseignement supérieur respectifs et de soutenir la mobilité des étudiants, les programmes préparant à un diplôme conjoint et la reconnaissance des professions. (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 51) La déclaration de Bologne (1999)

Nouvelle forme d'AQ introduite à l'échelle mondiale

est le meilleur exemple de cette mise en œuvre au niveau régional. Elle donna lieu à un processus entamé par l'Union européenne dont l'objectif principal était la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

D'une approche
ex ante à
une approche
ex post

On peut observer une transition quasi universelle dans l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, passant de l'établissement préalable (ex ante) de normes et de réglementations à la mesure et l'évaluation de l'extrant et des résultats a posteriori (ex post) (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 52). La Figure 7 montre une comparaison par Jongbloed (2003) qui explique et simplifie cette transition : Jongbloed assimile la réglementation traditionnelle à un carrefour avec feux de signalisation permettant de réguler la circulation (l'intrant), et le nouveau type de supervision par l'État, à un rond-point qui fournit un cadre dans lequel les établissements peuvent agir librement tant qu'ils fournissent l'extrant et les résultats attendus, représentés ici par les voies de sortie.

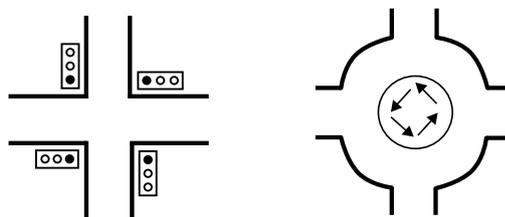


Figure 7 Systèmes de coordination : carrefour et rond-point (Jongbloed 2003, 130)

Dans le chapitre suivant, nous analyserons de plus près les moteurs externes de la mise en œuvre de nouvelles formes d'assurance qualité et soulignerons la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur de se lancer dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un processus d'assurance qualité.

Questions et tâches à accomplir

1. Décrivez les origines de l'assurance qualité et ses différentes phases.
2. Pourquoi de nouvelles formes d'assurance qualité ont-elles fait leur apparition dans l'enseignement supérieur ?
3. Quelle est la forme d'assurance qualité prédominante dans votre pays ?
4. L'assurance qualité tirée des secteurs économique et de la production peut-elle s'appliquer, selon vous, à l'enseignement supérieur ?
5. Veuillez décrire la réglementation de l'enseignement supérieur dans votre pays et expliquez le degré d'autonomie dont jouit votre établissement ainsi que le degré d'autonomie nécessaire.



Lectures complémentaires

- Dill, D. (2010). Quality assurance in higher education : practices and issues. In McGaw, B., Baker, E., & Peterson, P. (Éd.), *The 3rd International Encyclopedia of Education* (pp.377–383). Oxford : Elsevier.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265–284.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy : from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.

2.4 Motivations de l'assurance qualité : Pourquoi mettre en place une assurance qualité ?

L'enseignement supérieur fait face à des enjeux nouveaux et en constante mutation, tels que la mondialisation, l'évolution des technologies, les transformations sociales et politiques, les concepts de l'apprentissage tout au long de la vie et de la société de la connaissance. L'enseignement supérieur ne fait par ailleurs pas seulement face à de nouveaux enjeux. Son importance majeure aujourd'hui va de pair avec l'apparition de nombreuses nouvelles possibilités (Bernhard 2014, 39). Au vu de toutes les exigences auxquelles les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre, on pourrait se demander pourquoi l'assurance qualité devrait être l'une d'elles : en quoi est-elle importante et utile ? Les établissements ont de nombreuses raisons d'aller au-delà des exigences des décideurs politiques en matière d'assurance qualité. Nous développerons les motivations intrinsèques et extrinsèques majeures des établissements d'enseignement supérieur à (peut-être) devoir entamer un processus d'assurance qualité. Ces raisons peuvent varier d'un établissement à l'autre.

2.4.1 Plus qu'une reddition de comptes et un contrôle

Dans le cadre très varié des établissements d'enseignement supérieur, où les universitaires prêtent une grande attention à leur liberté, tout le monde ne voit pas l'intérêt de l'assurance qualité. Il est souvent avancé que l'enseignement supérieur délivre un enseignement de qualité depuis des siècles et que la qualité a toujours été présente, même sans assurance qualité. Alors pourquoi s'engager envers ce qui semble être de lourdes procédures administratives et de nombreux efforts en plus de toutes les tâches déjà existantes ? S'agissant des formes traditionnelles d'assurance qualité, il était souvent avancé que les bureaucrates n'étaient pas en mesure de définir ni de juger la qualité de leur enseignement, programme, etc. Nous pourrions poursuivre la liste des arguments couramment utilisés en défaveur de l'assurance qualité.

Les critiques méritent toujours une certaine attention et l'AQ externe et interne ne doit pas les sous-estimer. Si l'on compare les nouvelles formes d'assurance qualité à la réglementation traditionnelle par l'État (voir [section 2.2](#)), on constate clairement que certaines nouvelles formes d'assurance qualité permettent de répondre à la dernière critique formulée ci-avant, par exemple : les instruments tels que l'agrément prévoient le recours à des pairs issus des universités pour évaluer les programmes d'étude au lieu de se reposer sur des décisions ministérielles relatives aux cursus etc.

L'AQ est bien plus que la reddition de comptes

À la question sur les raisons pour lesquelles vous devriez entamer un processus d'assurance qualité, nous pourrions nous limiter à dire que l'assurance qualité est incontournable pour les établissements d'enseignement supérieur dans la plupart des pays. Au vu de l'importance de l'enseignement supérieur pour la société et l'économie et de l'important financement public, les établissements d'enseignement supérieur se doivent rendre des comptes à l'État et à la société au sens large. La supervision par l'État au moyen de formes obligatoires d'agrément et d'évaluations standard, comme nous l'avons vu, est une réalité dans de nombreux pays aujourd'hui et les établissements doivent se conformer à l'assurance qualité externe et prouver l'existence de pratiques d'assurance qualité. Les établissements publics sont responsables devant l'État, en raison non seulement des fonds publics dont ils bénéficient mais aussi de l'importance générale de l'enseignement supérieur pour la société.

L'AQ en échange d'une plus grande autonomie et liberté ?

Pour comprendre comment et pourquoi l'assurance qualité peut être bénéfique pour les citoyens, les programmes, les départements et l'établissement, il convient de se pencher sur les raisons et les objectifs de l'assurance qualité externe et interne sans se limiter aux mécanismes de contrôle. La réflexion doit mettre l'accent sur la contribution potentielle de l'assurance qualité à la réalisation des objectifs de votre propre établissement, etc. Il est essentiel de comprendre que l'assurance qualité ne se limite pas à l'agrément et aux moyens de contrôle par les ministères ou supérieurs. Elle peut faire partie de la stratégie et du processus de pilotage d'un établissement d'enseignement supérieur (voir Module 5) en vue de faire face aux nouveaux enjeux et de répondre aux exigences de l'enseignement supérieur, qui connaissent une croissance et une évolution rapides. Les nouvelles formes d'assurance qualité externe et les instruments y afférents, tels que les cadre d'assurance qualité et l'agrément peuvent renforcer l'autonomie et la liberté par rapport à la réglementation par l'État. Pour une fois, il est crucial que par rapport au contexte de réglementation traditionnelle de l'enseignement supérieur (voir [section 2.2](#)), les établissements peuvent, dans un certain cadre, définir la qualité pour eux et ne doivent pas se conformer aveuglément aux réglementations externes. C'est déjà en soi un gain de liberté et d'autonomie.

Les points suivants permettront une analyse plus détaillée de l'attention croissante accordée à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et nous verrons pourquoi les établissements d'enseignement supérieur devraient et ont l'obligation de s'y atteler.

2.4.2 Les effets de la mondialisation

L'AQ en réponse aux défis de la mondialisation

La mondialisation entraîne une évolution constante du monde dans lequel nous vivons de par ses forces économiques, technologiques et sociales. De nouveaux modes de pensée, de vie et de travail ont vu le jour, de même que des approches plus technologiques, flexibles et axées sur le marché. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, certains des effets majeurs sont visibles dans :

« les technologies de l'information de pointe, les nouveaux modes de pensée concernant le financement de l'enseignement supérieur, l'ouverture aux forces du marché et à la commercialisation, la mobilité sans précédent des étudiants et des enseignants, la diffusion dans le monde d'idées communes sur la science et la mission des professeurs, [et] le rôle de l'anglais en tant que principale langue internationale. »

(traduit d'Altbach 2008, 2)

Ces effets ont entraîné l'apparition de nouveaux contextes, fonctions, attentes et exigences externes de la part des établissements d'enseignement supérieur, que nul ne peut contrôler directement (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 23). Les systèmes d'assurance qualité interne et externe peuvent permettre aux EES de s'adapter à un monde en mutation constante et rapide et de garantir une qualité certaine.

La mondialisation a fait naître divers enjeux pour les établissements d'enseignement supérieur et en particulier pour la qualité de l'enseignement supérieur. En garantissant la qualité et en lui attribuant un rôle clé, les établissements peuvent réfléchir à leurs objectifs, évaluer en permanence leur façon de faire et dès lors être plus compétitifs et flexibles dans un monde globalisé et sur un marché du travail commun en pleine croissance, marqué par un besoin croissant d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, face à la mobilité croissante des étudiants et à des enjeux tels que la « fuite des cerveaux »⁵ dans certains pays, la diversité de la population étudiante, la massification ou, de manière plus générale, les changements démographiques.

2.4.2.1 Massification, élargissement de l'accès et diversification

Les États-Unis ont été les premiers à connaître la massification de l'enseignement supérieur dans les années 1920. Ils ont été suivis par l'Europe dans les années 1960 et certains pays asiatiques dans les années 1970, faisant ensuite des systèmes d'enseignement supérieur de masse un phénomène mondial. La croissance du nombre d'étudiants s'observe aujourd'hui dans le monde entier et, à l'échelle mondiale, aucun renversement de la tendance n'est à prévoir. (Altbach 2008, 3) Les cadres nationaux de l'enseignement supérieur ont subi une réforme radicale dans le courant des années 1990. Le capital humain étant un facteur de plus en plus crucial pour le développement économique et la concurrence dans le monde, de nombreux pays sont passés de systèmes d'enseignement supérieur élitistes, accessibles uniquement à une poignée d'élus, à un système de masse, démocratisé. (Dill 2010, 377)

L'AQ en réponse à la massification

« Il est important de constater que l'accès de masse à l'enseignement supérieur a engendré une expansion sans précédent de l'enseignement supérieur partout dans le monde. On compte quelque 134 millions d'étudiants dans l'enseignement postsecondaire dans le monde, et de nombreux pays connaissent une expansion soutenue et sans précédent de ce phénomène depuis plusieurs décennies. Ces tendances mondiales sont pour la plupart inévitables. Les États et les établissements universitaires doivent se montrer constructifs face aux implications de ce phénomène. »
(traduit d'Altbach 2008, 2)

La massification est liée à la situation démographique et aux pourcentages croissants d'étudiants diplômés du secondaire désireux de poursuivre des études supérieures. (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 67). La massification et l'élargissement de l'accès aux études supérieures a entraîné la diversification des étudiants (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 100 et seq.), aux parcours variés et aux connaissances de base, idées d'études et objectifs différents. Cette diversification est plus que probablement vouée à se poursuivre en raison des besoins du marché mondial du travail et du désir et de la nécessité d'un apprentissage tout au long

⁵ « La fuite des cerveaux » est un terme désignant l'inégalité des échanges de connaissances entre pays, qui se font essentiellement vers les pays occidentaux. Les étudiants partent étudier à l'étranger afin d'acquérir de nouvelles connaissances et y restent, au lieu de rentrer dans leur pays pour soutenir leur économie et leur système politique. (Job & Sriraman 2013, 83 et seq.) Altbach (2008) avance que la mondialisation a « davantage créé 'un échange de cerveaux', avec des flux constants de personnes et de connaissances à travers les frontières et entre sociétés » (2008, 3 et seq), même si la fuite des cerveaux reste une réalité pour la plupart des pays africains.

de la vie, en vertu desquels les établissements d'enseignement supérieur ouvrent (ou doivent ouvrir) leurs portes aux étudiants de tous âges et parcours individuels.

L'AQ en réponse à la diminution des ressources financières

Cette massification pose des défis budgétaires aux pays et, dès lors, aux établissements, car elle a provoqué une hausse des coûts unitaires de l'enseignement et de la recherche. Ce phénomène a mené à la privatisation (partielle) des établissements et à la nécessité de trouver de nouvelles sources de revenus, telles que (l'augmentation) des droits d'inscription, un financement tiers, des services pour l'économie et l'industrie. (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 67, 87) Face à l'augmentation de la demande, nombre d'établissements privés ont vu le jour, souvent bien accueillis par les pouvoirs publics car ils ont permis de réduire ou de stabiliser le financement public de l'enseignement supérieur. Si le pourcentage d'établissements d'enseignement supérieur privés varie fortement d'un pays à l'autre, il augmente la concurrence dans l'enseignement supérieur et soulève la question de la qualité, en particulier pour les établissements à but lucratif. Les mêmes défis se posent à l'apprentissage en ligne et à l'apprentissage à distance, en pleine croissance grâce à la mondialisation et au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC). (Shin & Harman 2009, 6 et seq.) L'enseignement à distance est crucial pour répondre à la demande élevée d'enseignement supérieur. Cette hausse de la demande est liée à la massification dans certains pays, comme en Afrique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, au Moyen-Orient et en Europe orientale / centrale. Se pose toutefois le problème majeur des prestataires douteux et illégaux d'enseignement supérieur, qualifiés d'« usines à diplômes »⁶. Ces usines existent même là où sont mis en place des systèmes d'assurance qualité externe et ce, en raison du manque de réglementations transfrontalières, car elles opèrent depuis d'autres pays dépourvus de réglementations et ne relèvent pas de la juridiction du pays de l'étudiant (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 123–134). Aussi, l'apprentissage en ligne et à distance posent-ils d'énormes défis aux États et à l'assurance qualité, mais sont également nuisibles pour les prestataires d'enseignement à distance légitimes et pour l'enseignement supérieur dans son ensemble (Piña 2010). L'enseignement à distance et l'enseignement privé sont un autre concurrent des établissements traditionnels d'enseignement supérieur dans un marché en pleine mondialisation. Il peut être essentiel pour certains établissements (qu'ils soient privés, publics ou à distance) d'insister sur la qualité s'ils souhaitent survivre.

L'AQ en réponse aux prestataires illégaux

L'AQ en réponse à la plus grande hétérogénéité du corps étudiant

La massification a également pour effet une plus grande hétérogénéité des étudiants, enseignants et établissements (Trow 1996, 11 et seq.). La profession universitaire est aujourd'hui très variée, segmentée et difficile à décrire et les conditions de travail, les rémunérations, les qualifications universitaires, etc. varient (Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009, 90). Comme l'affirme Trow (1973), la massification de l'enseignement supérieur induit non seulement une augmentation du nombre d'étudiants mais aussi une plus grande diversification de la population étudiante et des universités en général. Cette tendance génère de nouveaux défis pour les établissements d'enseignement supérieur, qui doivent faire face à des apprenants très diversifiés, aux prédispositions variées au début de leurs études et aussi à des types et rythmes d'apprentissage, des objectifs et des attentes tout aussi variés.

La massification a bouleversé les établissements d'enseignement supérieur, des enseignants aux étudiants, en passant par les cursus, les méthodes, et la signification sociale de l'enseignement supérieur (Trow 1973, 6). S'intéresser à la question de la qualité et recourir à des mécanismes d'assurance qualité permet aux

⁶ Un moulin à diplômes est un terme général utilisé pour faire référence aux établissements d'enseignement supérieur qui vendent les diplômes ou les octroient en échange d'un travail universitaire inférieur aux normes. (Piña 2010, 121 et seq.)

établissements d'enseignement supérieur de faire face aux divers groupes d'étudiants et à la rapidité de la croissance et de la mutation des demandes externes. Les instruments d'assurance qualité peuvent permettre de relever le défi de la qualité dans ces circonstances et de maintenir certaines normes de qualité en identifiant la diversité et en agissant en conséquence, encourageant ainsi un changement au sein de l'établissement.

Nombre de conséquences de la massification, et en particulier la diversification, ont érodé la confiance des États et du public envers l'enseignement supérieur (Amaral & Rosa 2010, 60), confronté à de nouveaux phénomènes et défis et à des exigences plus variées. Les nouveaux besoins suscités par la mondialisation et la massification ont donné naissance à une demande de nouvelles pratiques et à d'autres besoins, tels que la nécessité de trouver un juste équilibre financier et de s'adapter au marché du travail (Bernhard 2014, 28). Cette situation a modifié en profondeur la manière dont les États et les établissements d'enseignement supérieur interagissent et a poussé les décideurs politiques à chercher et mettre au point de nouvelles pratiques d'assurance qualité externe (Dill 2010, 377).

Si cette tendance à la massification est mondiale, des défis démographiques d'une autre nature se posent à certains pays développés en raison du vieillissement de leur population. En lieu et place d'une poursuite de la massification pour satisfaire les besoins du marché de l'emploi, ces pays font face à un déclin démographique qui se traduit par une diminution du nombre d'étudiants au profil traditionnel, âgés de 19 à 24 ans, inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur. Si les inscriptions en Europe ont décuplé entre 1960 et 1980, nombre de pays aujourd'hui doivent chercher à attirer au sein de leurs établissements des étudiants dits « non traditionnels »⁷ et chercher de nouveaux paradigmes étudiants. (Altbach, Reisberg, et Rumbley 2009, 99 et seq. ; Enders et al. 2011, 71 et seq.) Cette tendance complique encore davantage la tâche des établissements lorsqu'ils font déjà face à la concurrence mondiale et aux prestataires transfrontaliers.

L'AQ en réponse à la décroissance démographique



Lectures complémentaires

- Teichler, U. (1998). Massification : A challenge for institutions of higher education. *Tertiary Education & Management*, 4(1), 17–27.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access : Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Forest, J. J. F. (Ed.), *International Handbook of Higher Education 18*, 243–280. Dordrecht : Springer.
- Välimaa, J. (2001). Analysing massification and globalisation. In Välimaa, J. (Ed.), *Finnish Higher Education in Transition : Perspectives on Massification and Globalisation*. Jyväskylä : Institute for Educational Research.

⁷ Le terme « étudiants non traditionnels » renvoie, d'une part, aux groupes sociaux ou éducationnels traditionnellement exclus, tels que les membres de la classe ouvrière, les immigrés ou les femmes, et, d'autre part, aux étudiants plus âgés qui accèdent à une forme d'ES à vocation professionnelle ou exigeant une expérience professionnelle ou tout autre prérequis éducationnel non conventionnel. Les étudiants traditionnels varient dès lors d'un pays à l'autre, mais les étudiants non traditionnels également. Ainsi, l'accès des femmes à l'ES dans la plupart des pays développés pourrait aujourd'hui classer celles-ci parmi les étudiants traditionnels, alors que ce n'est toujours pas le cas dans d'autres pays. Une analyse des programmes ou établissements, etc. pourrait facilement contredire cette théorie car les femmes restent largement sous-représentées à ce niveau. (Schuetze & Slowey 2002, 311–315) Dans le présent chapitre, ce terme est utilisé dans le cadre de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, dont la conséquence logique pour les établissements d'enseignement supérieur est la levée des obstacles et l'adaptation à un corps étudiant plus hétérogène.

Quelles sont les conséquences de la massification de l'enseignement supérieur ?

Altbach (2008) envisage cinq grandes conséquences :

1. « Bien privé et bien public. Stimulée en partie par les pressions financières de la massification et les changements plus vastes de la pensée économique, en ce compris le courant de pensée néolibéral, l'enseignement supérieur est de plus en plus considéré, d'un point de vue économique, comme un bien privé — une prestation revenant essentiellement aux individus qui devraient payer pour l'obtenir — plutôt que comme un bien public qui, étant bénéfique pour la société, devrait être financé par l'État. »
2. « Accès. L'enseignement postsecondaire a ouvert ses portes à des groupes précédemment exclus — les femmes, les membres de classes socio-économiques inférieures, les groupes raciaux, religieux et ethniques précédemment défavorisés, et d'autres populations. Si de nombreux pays affichent encore des disparités dans leur population étudiante, la massification a clairement renforcé l'accès et donc entraîné une mobilité ascendante et un plus grand potentiel de rémunération. L'accès a également largement augmenté les compétences des populations, permettant une croissance économique. »
3. « Différenciation. Tous les systèmes d'enseignement supérieur de masse sont de nature différenciée. Les établissements poursuivent des missions variées, avec des sources et des modalités de financement variées et des niveaux de qualité variés également. Les systèmes universitaires couronnés de succès doivent veiller au soutien et à la durabilité des divers segments qui les composent. Si les universités axées sur la recherche nécessitent une attention particulière, c'est également le cas des établissements à l'accès de masse. »
4. « Modalités de financement variées. Dans la plupart des pays, l'État a toujours été le principal bailleur de fonds de l'enseignement supérieur. La massification exerce de fortes pressions sur le financement public et, dans tous les cas, les gouvernements ne pensent désormais plus pouvoir financer comme il se doit un enseignement supérieur de masse. Il convient de trouver de nouvelles sources de financement, y compris les droits d'inscription des étudiants (généralement la source principale), une variété de programmes de prêts privés et sponsorisés par l'État (comme une collaboration avec l'industrie ou la consultance) et un soutien philanthropique. »
5. « Déclin de la qualité et des conditions d'étude. En moyenne, dans la plupart des pays, la qualité de l'enseignement supérieur est en baisse. Dans un système de masse, tous les étudiants ne peuvent bénéficier d'une qualité optimale. Ce ne serait financièrement pas tenable, et les niveaux d'aptitude des étudiants et des enseignants sont inévitablement plus variés. Les études et l'enseignement universitaires ne sont plus l'apanage de l'élite du point de vue des capacités et des moyens financiers. Si le sommet d'un système universitaire diversifié peut maintenir son niveau de qualité (même si ce secteur a également souffert dans certains pays), le système dans son ensemble est en déclin. »

Source : traduit d'Altbach (2008, 3)

2.4.2.2 Internationalisation de l'enseignement supérieur – Concurrence, mobilité, reconnaissance mutuelle et espaces communs (régionaux)

Malgré la massification et, dans de nombreux pays, la croissance du corps étudiant, l'une des conséquences majeures de la mondialisation pour les établissements d'enseignement supérieur est l'accroissement de la concurrence. L'assurance qualité peut se révéler essentielle à la survie des établissements et à l'inscription de nouveaux étudiants. D'ici 2015, on estime que plus de 8 millions d'étudiants étudieront à l'étranger et la circulation des universitaires dans le monde augmente chaque jour (Altbach 2008, 3). La mondialisation a fait de l'internationalisation et de l'enseignement supérieur, transfrontalier un facteur clé pour les établissements d'enseignement supérieur, et ce à de nombreux égards. La majeure partie des établissements d'enseignement supérieur ont été créés dans des cadres politiques nationaux et visent à répondre aux besoins des cultures et économies nationales (Damme 2001, 416). Pour être compétitifs aujourd'hui, les établissements doivent s'internationaliser et s'adapter aux influences externes de la mondialisation, au moyen de stratégies d'internationalisation « à domicile » ou « à l'étranger » (Knight 2003, 24 et seq.), d'activités significatives sur leurs propres sites ou à l'étranger et entre les pays.

L'AQ en réponse à la concurrence mondiale croissante

Les questions liées à la qualité sont un enjeu de l'internationalisation au vu de la croissance annuelle de la mobilité étudiante et de l'enseignement transfrontalier (franchises, filières et diplômes doubles / conjoints). Entre 2000 et 2012, le nombre d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur a plus que doublé (OCDE 2014, 361). La mobilité étudiante, mais aussi celle des diplômés, soulève la question de la reconnaissance, de la comparabilité des résultats des étudiants (transfert de crédits) et des diplômes. Dans un monde de plus en plus compétitif, les établissements d'enseignement supérieur doivent permettre à leurs étudiants d'étudier et travailler à l'étranger. Les EES doivent par ailleurs attirer les étudiants internationaux et rivaliser pour attirer les meilleurs d'entre eux.

L'AQ en soutien à la mobilité et à la reconnaissance

L'internationalisation en tant que réaction à la mondialisation et catalyseur de celle-ci (Knight 2003, 77) oblige des États, des établissements, des marchés du travail et des corps professionnels très divers à se faire confiance et à reconnaître mutuellement leurs objectifs et mécanismes et à les rendre comparables. De manière générale, la mobilité et la reconnaissance dépendent des États et des cadres externes en vigueur (pour la mobilité, le transfert de crédits, la reconnaissance universitaire et professionnelle) ou d'accords entre États et organes d'agrément ou établissements d'enseignement supérieur. Tous ces mécanismes s'appuient toutefois sur l'assurance qualité interne et sur la transparence des établissements d'enseignement supérieur qui, en bref, doivent prouver en toute transparence que leur qualité est élevée et comparable.

L'Accord de Washington (International Engineering Alliance 2014) est un exemple de reconnaissance mutuelle. Cet accord international entre organes d'agrément des programmes d'ingénierie prévoit la reconnaissance mutuelle des qualifications des ingénieurs et des compétences professionnelles des programmes agréés par les signataires.

Au niveau régional, citons la Déclaration de Bologne, qui témoigne de l'importance des mécanismes et lignes directrices de l'assurance qualité en vue de promouvoir et de mettre en œuvre la mobilité et la reconnaissance mutuelle au sein d'un espace commun régional, l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES - voir [section 3.1.1](#)). L'EEES dispose d'un cadre d'assurance qualité (CAQ) commun et d'un cadre de qualification (CQ) en vue de soutenir la mobilité et la reconnaissance mutuelle (voir [sous-chapitre 3.1](#)). De même, en vertu

du processus d'intégration de l'Association des nations d'Asie du Sud-Est (ANASE), les États membres doivent mettre en œuvre un système de reconnaissance mutuelle (voir [section 3.1.2](#)). En outre le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA) est en pleine phase de planification d'un cadre de qualification également. Dans la sous-région africaine francophone, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), qui regroupe 19 états membres, s'occupe depuis longtemps de l'assurance qualité dans les institutions d'enseignement, à travers ses différents programmes, dont le Programme Reconnaissance et Equivalence des Diplômes (PRED). Il a récemment créé un programme spécifique Assurance Qualité qui met en place un système sous régional d'accréditation et a élaboré des référentiels d'évaluation déjà validés.

La principale influence des EES sur les questions de reconnaissance est leur travail sérieux en matière d'assurance qualité, la transparence et l'alignement sur les cadres nationaux et supranationaux existants en vue de permettre la mobilité et la reconnaissance mutuelle. Hormis ces éléments, d'autres stratégies peuvent consister à opter pour une agence d'agrément spéciale pour un programme d'étude en particulier, qui assure la reconnaissance mutuelle et la signature d'accords de coopération avec les établissements en vue des échanges d'étudiants. Tout dépend largement des États, de l'existence ou non d'un cadre externe, voire d'accords, mais à cet égard, la tendance est à la régionalisation et à l'internationalisation. La reconnaissance transnationale repose sur un travail de terrain et un engagement forts en matière d'AQ, capables de favoriser la confiance entre pays et EES ainsi que la reconnaissance du marché du travail. Les systèmes d'assurance qualité interne sont indispensables à la transparence de la qualité et à la comparabilité des normes.

L'assurance qualité est cruciale à l'instauration de la confiance et des normes nécessaires pour permettre la mobilité et la reconnaissance au-delà des frontières. C'est également un mécanisme crucial pour les espaces communs de l'enseignement supérieur. La mobilité des étudiants et des diplômés est possible grâce à ce type d'espaces communs et aux accords de reconnaissance mutuelle, et les établissements devraient voir se réduire leur charge de travail en matière de mobilité étudiante (Hou 2012, 913), puisqu'ils ne devront pas approuver ni évaluer les résultats et les diplômes des étudiants.

Lectures complémentaires

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education : Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290–305.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education : Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Portnoi, L., Rust, V. D., & Bagley, S. S. (2010). *Higher education, policy, and the global competition phenomenon*. New York : Palgrave Macmillan.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41(4), 415–441.

2.4.3 Le concept des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'organisations apprenantes

Une des raisons d'entamer un processus d'assurance qualité valable pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur est la motivation intrinsèque de l'organisation à se développer en vue de survivre dans un environnement en mutation. Le concept des organisations apprenantes est un concept de la gestion de la connaissance et du changement, de plus en plus au centre de l'attention ces dernières décennies.

Faciliter
l'apprentissage
et le changement

Ce terme peut toutefois prêter à confusion. L'organisation apprenante doit être envisagée à la lumière de l'apprentissage organisationnel et ne doit pas être confondue un établissement apprenant, ce que sont en soi tous les établissements d'enseignement supérieur. Ce n'est pas parce qu'un établissement offre des apprentissages que l'organisation elle-même dispose d'un apprentissage organisationnel (Lawler & Sillitoe 2013, 495 et seq.). Pedler et al. (1991) définissent l'organisation apprenante comme suit :

« Une organisation qui facilite l'apprentissage de tous ses membres et se transforme de façon continue. »

(traduit de Pedler, Burgoyne, et Boydell 1991, 1)

Une manière très simple d'aborder l'apprentissage organisationnel est de disposer d'un système et de procédures qui soutiennent un établissement dans l'apprentissage à partir des processus de travail, enjeux et erreurs des autres et en son sein. Il s'agit dans ce cas de procéder de la sorte en permanence. (Lawler & Sillitoe 2013, 495) En faire un système signifie que les structures et méthodes de soutien existent et permettent une évaluation et une amélioration continues et dès lors l'apprentissage de l'organisation.

Une approche de l'apprentissage organisationnel plus avancée se situe au niveau individuel. Cette approche voit les individus qui composent l'organisation engagée dans l'apprentissage comme une partie intégrante de la culture de l'organisation. Les travailleurs et la direction auraient des responsabilités égales et seraient tout autant engagés dans l'apprentissage de l'organisation en identifiant, résolvant et apprenant de leurs propres processus, difficultés et résultats (Lawler & Sillitoe 2013, 496).

Mais comment les organisations peuvent-elles apprendre ? Cela fonctionne-t-il comme l'apprentissage des individus, ce qui signifierait concevoir les organisations comme une entité cognitive, ou cela commence-t-il avec les individus, qui font office de multiplicateurs ?

Les recherches sur les connaissances et l'apprentissage au sein des organisations n'en sont encore qu'à leurs premiers balbutiements, mais un passage s'opère vers un nouveau paradigme. Celui-ci analyse la manière dont les organisations traitent l'information et génèrent des connaissances au lieu de voir l'apprentissage au sein des organisations comme le processus d'acquisition, de diffusion et de stockage des connaissances au sein de l'organisation. (Curado 2006, 4) Garvin (1993) propose cinq grandes activités pour stimuler l'apprentissage organisationnel.

5 activités
pour stimuler
l'apprentissage
organisationnel

- 1. La résolution systématique de problèmes :** Repose largement sur la philosophie et les méthodes du mouvement de la qualité et constitue dès lors un lien de plus entre l'assurance qualité et l'organisation apprenante. Elle consiste à se baser sur des méthodes scientifiques pour diagnostiquer des problèmes comme dans le cycle « planifier, développer, contrôler, agir » (voir [section 3.3.1](#)), à s'appuyer sur des méthodes de test et de génération d'hypothèses (voir Module 2), à se baser sur des données et non sur des suppositions pour la prise de décisions et à utiliser des statistiques simples à cet effet.
- 2. L'expérimentation :** Signifie rechercher et tester systématiquement de nouvelles connaissances. Contrairement à la résolution de problèmes, l'expérimentation n'est pas motivée par les difficultés de l'instant mais par l'élargissement des horizons et des possibilités.
- 3. L'apprentissage à partir des expériences passées :** Analyser et évaluer les réussites et les échecs de manière systématique et enregistrer les enseignements tirés, de sorte que les membres de l'établissement puissent facilement accéder à ces connaissances et ne pas répéter les erreurs du passé.
- 4. L'apprentissage auprès des autres :** Souvent, les nouveaux intrants et les points de vue très forts viennent d'autres acteurs situés en dehors de son propre environnement de travail.
- 5. Le transfert des connaissances :** Indispensable pour la multiplication des connaissances acquises et dès lors leur passage à un niveau supérieur à celui des affaires locales. Ce transfert doit être rapide et efficace au sein de l'organisation car les idées ont un effet plus important lorsqu'elles sont largement partagées.

Comme nous avons pu le voir, le mouvement de la qualité et le concept des organisations apprenantes partagent de nombreux points communs. La quête de qualité et l'assurance qualité peuvent être une manière de faciliter l'apprentissage systématique au sein des organisations. L'évaluation et l'amélioration peuvent être des facteurs clés pour les établissements d'enseignement supérieur dans un monde complexe et dynamique et face à de nouveaux enjeux pour les établissements d'enseignement supérieur. L'assurance qualité est par conséquent aussi une manière de garantir leur propre survie et de résoudre les défis et problèmes existants. Comme l'affirme Curado (2006, 2), l'assurance qualité en tant que méthode et système peut constituer un avantage concurrentiel durable unique et favoriser l'évolution stratégique des établissements d'enseignement supérieur. Comme nous l'avons démontré, les établissements d'enseignement supérieur ont de nombreuses raisons et motivations de mettre en œuvre un processus d'assurance qualité, dans leur propre intérêt ou pour répondre à des exigences, demandes ou obligations externes. Pour y parvenir et, dans certains cas même pour survivre, les établissements doivent se soucier de leur qualité. Le tableau suivant tente de récapituler les raisons et motivations (possibles) des établissements d'enseignement supérieur. La liste des raisons et catégories mentionnées ne se veut pas exhaustive et celles-ci ne sont pas mutuellement exclusives.

Raison / Motivation	Explication
Organisation apprenante & motivation intrinsèque (motivation interne)	
Maintenir et renforcer les normes et la qualité	L'assurance qualité est avant tout un moyen pour les établissements de maintenir les normes et d'améliorer en permanence le niveau de l'enseignement, des infrastructures, de l'aide, etc.
Renforcer la crédibilité et le prestige	Les pratiques et l'engagement en faveur de la qualité aident les établissements d'enseignement supérieur et les individus qui les composent à se distinguer des autres grâce à une crédibilité et un prestige élevés.
Améliorer l'image et la visibilité	La qualité influe sur votre image et votre visibilité. Toutes deux peuvent stimuler l'aide des parties prenantes (dons / subventions / financement), l'intérêt des étudiants pour votre établissement et celui des employeurs. L'intérêt des employeurs se traduit par un bon placement de vos diplômés, lequel favorise à son tour votre image et votre visibilité.
Stimuler la motivation et le moral du personnel	La mise en avant de la qualité et de l'AQ peut maintenir et améliorer la motivation et le moral des membres de votre personnel grâce à des processus systématiques et à une répartition des tâches.
Renforcer l'autonomie	La plupart des systèmes d'enseignement supérieur disposant de nouvelles formes d'assurance qualité octroient une plus grande autonomie en contrepartie de l'assurance qualité en tant que moyen de responsabilisation. Les établissements jouissent d'une plus grande liberté et autonomie pour élaborer l'éventail de programmes d'études et résoudre les questions liées au cursus, par exemple. Grâce aux instruments tels que l'agrément basés sur l'évaluation par des pairs, les établissements dépendent également moins de la volonté des ministères / politiques.
Améliorer la transparence interne	L'AQ peut améliorer la transparence des processus de sorte que le personnel et les départements soient mieux informés à propos des autres et que les synergies puissent être mieux utilisées.
Être à jour, flexible et réactif à l'évolution des contextes	Les systèmes d'AQ peuvent maintenir votre établissement à la pointe du progrès et l'aider à s'adapter.
Instaurer la confiance	Les mécanismes et instruments d'AQ et le souci de la qualité au sein des établissements suscitent la confiance de la société, des politiques et de l'économie.

Résumé des raisons et motivations en faveur de l'AQ/GQ

Raison / Motivation	Explication
Contexte et reddition de comptes (motivation externe)	
Être financièrement responsable	L'importance de l'enseignement supérieur au sein de l'économie et de la société ainsi que le recours à des fonds publics et / ou privés ont entraîné une demande croissante de reddition de comptes. Cette reddition de comptes est compensée par une promesse de plus grande autonomie et liberté. La visibilité et la transparence de la qualité constituent une manière de rendre des comptes aux parties prenantes.
Être responsable socialement, politiquement et envers le secteur privé	L'AQ peut servir à introduire et ancrer les objectifs sociaux, politiques ou privés au sein de l'établissement tels que l'accès, l'inclusion ou la mobilité.
Sensibilisation des parties prenantes	L'AQ peut identifier et répondre systématiquement aux demandes et exigences des parties prenantes (étudiants, anciens étudiants, parents, employeurs, etc.). Dans un marché mondialisé, par exemple, les diplômés sont soumis à une forte concurrence, ce qui suscite auprès des étudiants des attentes en matière d'«employabilité».
Renforcer la transparence envers l'AQ externe	L'AQ peut améliorer la transparence des programmes d'étude, de l'établissement et de la qualité de l'enseignement. Ceci permet de satisfaire les demandes des parties prenantes et ainsi améliorer le fonctionnement et renforcer la compétitivité, le prestige et la visibilité.
Renforcer / mettre en œuvre l'internationalisation et la mobilité	Les instruments et mécanismes de l'AQ stimulent l'internationalisation de l'enseignement supérieur, un outil fondamental pour permettre la mobilité des étudiants ainsi que la reconnaissance mutuelle.
Faire face à la concurrence croissante	Entamer un processus de qualité permet d'être et de rester compétitif. La mondialisation a augmenté la concurrence pour l'inscription des étudiants et pour l'obtention de fonds avec d'autres établissements d'enseignement supérieur (transnationaux), ainsi qu'avec de nouveaux types de prestataires privés d'enseignement supérieur et de nouveaux modes d'enseignement tels que l'apprentissage en ligne.
Satisfaire les attentes nouvelles	L'AQ contribue à satisfaire les attentes croissantes envers les EES en les identifiant et en offrant des mécanismes et instruments pour y répondre.

Raison / Motivation	Explication
Faire face à la plus grande hétérogénéité du corps étudiant	L'AQ permet d'identifier et de répondre aux besoins d'un corps étudiant de plus en plus hétérogène au sein des établissements.
Faire face aux budgets restreints	Le financement stable ou en baisse de l'enseignement supérieur public réduit le budget par étudiant dont disposent les EES. Grâce à l'AQ, l'utilisation des ressources est plus efficace et plus efficiente.

Tableau 5 Raisons et motivations pour les établissements d'enseignement supérieur de s'engager en faveur de la qualité et d'entamer un processus d'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage — aperçu (basé sur : Campbell & Rozsnyai 2002 ; Schwarz & Westerheijden 2004a; Mishra 2007 ; Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009)

Questions et tâches à accomplir

1. En quoi l'assurance qualité est-elle importante pour l'enseignement supérieur ?
2. Comment la mondialisation et la massification ont-elles modifié votre établissement et à quels défis faites-vous face ?
3. Quelles raisons incitent votre établissement à entamer un processus d'assurance qualité ?
4. Imaginez différents groupes au sein de votre établissement et leurs préjugés à propos de l'assurance qualité. Comment décririez-vous leurs arguments et comment les regrouperiez-vous ?
5. Quels arguments pouvez-vous avancer à chacun de ces groupes pour les convaincre d'entamer un processus d'AQ ?
6. Quelle est, selon vous, la raison principale (défi, but, contexte, etc.) qui motive votre établissement à entamer un processus d'AQ ?

Lectures complémentaires

- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Lawler, A., & Sillitoe, J. (2013). Facilitating 'organisational learning' in a 'learning institution'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 495-500.
- Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? *International Journal of Educational Management*, 14(7), 325-333.

Chapitre 3

Introduction aux systèmes, modèles et instruments de gestion de la qualité

Comment concevoir un système de gestion de la qualité

3	Introduction aux systèmes, modèles et instruments de gestion de la qualité : Comment concevoir un système de gestion de la qualité	71
3.1	Systèmes externes d'assurance qualité : Cadres pour l'assurance qualité interne	71
3.1.1	L'assurance qualité externe en Europe	73
3.1.2	L'assurance qualité en Afrique francophone	74
3.2	Modèles internes de gestion de la qualité	76
3.2.1	Modèles issus des entreprises et de l'industrie	76
3.2.2	Modèles issus de l'enseignement supérieur	78
3.3	Introduction aux principaux instruments et outils de gestion de la qualité	79
3.3.1	Le cycle de la qualité — le cycle PDCA, un modèle à suivre	80
3.3.2	Évaluation	81
3.3.3	Appréciation	82
3.3.4	Agrément et audit	83



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- reconnaître l'importance de l'AQE nationale et régionale pour les systèmes internes de gestion de la qualité ;
- envisager les possibilités de conception et de modélisation de systèmes internes de gestion de la qualité ;
- décrire l'utilisation des principaux instruments d'assurance qualité et leurs différences ;
- décrire et appliquer le cycle PDCA et connaître son importance pour l'AQ.

3 Introduction aux systèmes, modèles et instruments de gestion de la qualité : Comment concevoir un système de gestion de la qualité

Dans les deux premiers chapitres, nous avons planté le décor de la qualité et de l'assurance qualité en définissant la qualité et les principaux termes de l'AQ ainsi qu'en exposant les raisons pour lesquelles les établissements adoptent des pratiques d'assurance qualité. Le troisième chapitre insistera essentiellement sur la manière de mettre en place l'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur. Nous décrirons différents modèles, instruments et possibilités de conception de systèmes de gestion de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur.

3.1 Systèmes externes d'assurance qualité : Cadres pour l'assurance qualité interne

Le passage de modes traditionnels d'approbation par l'État dans l'enseignement supérieur à de nouvelles formes d'assurance qualité a déjà été abordé au [sous-chapitre 2.2](#). L'AQE, et tout particulièrement sa version obligatoire, doit toujours être envisagée lors de la mise en place et du développement d'un système de gestion de la qualité au sein des EES, et ce afin de former un maximum de synergies et d'éviter des doubles emplois en termes tant de travaux que de ressources.

Les systèmes externes d'assurance qualité sont essentiellement mis en place à l'échelle nationale mais on observe une tendance régionale également, comme c'est déjà le cas en Europe, avec le processus de Bologne (voir point 3.2.1), ou la coopération et la validation de décisions universitaires en Afrique francophone sous l'égide du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), processus qui a permis l'agrément de programmes d'étude en vue de la promotion de la mobilité dans les 19 pays adhérents (Sanyal & Martin 2007, 8). Dans d'autres régions, des efforts intenses ont été consentis en vue d'une harmonisation régionale. Citons l'exemple de l'ANASE, où est encouragée la création d'un espace commun de l'enseignement supérieur, dont le principal mécanisme est l'assurance qualité (voir [section 3.1.2](#)).

Les États et les régions ont ou mettent en œuvre des cadres d'assurance qualité et des cadres de qualification en vue de faciliter la mobilité et la reconnaissance. Ces deux exemples majeurs de l'AQE doivent être pris en considération et pour référence dans les systèmes d'AQ internes.

Les cadres d'assurance qualité (CAQ) visent à proposer aux établissements une série d'outils et de lignes directrices externes communs pour l'assurance qualité, l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage et les normes universitaires. Ces cadres peuvent s'utiliser au niveau national ou régional. Les CAQ visent avant tout à garantir la mise en place, dans les établissements d'enseignement supérieur, de normes

minimales de mécanismes d'assurance qualité qui les rendent comparables. Les cadres d'assurance qualité ne déterminent généralement pas les mécanismes dont devraient disposer les établissements, mais proposent à ceux-ci une orientation générale.

Cadres de qualification

Les cadres de qualification (CQ) sont une réalité essentiellement nationale, mais il en existe aussi à l'échelon transnational, comme le cadre de qualification européen. Il ne faut pas confondre les CQ avec les cadres d'assurance qualité. Ils offrent une hiérarchie de l'ensemble des qualifications possibles ainsi qu'une description générale des résultats requis et ils visent à soutenir la conception de cursus et de programmes d'étude, à soutenir la mobilité et la reconnaissance des diplômes et des périodes d'étude (Vlăsceanu, Grünberg, & Parlea 2004, 68 et seq.). Ils assurent par ailleurs la transparence des qualifications pour la société et le marché du travail et leur comparabilité entre pays (voir également Module 3).

Le tableau 6 illustre les différents instruments utilisés par l'État pour mettre en œuvre l'assurance qualité externe et influencer les normes universitaires. Dill (2010, 378) a subdivisé les pratiques existantes en trois grandes catégories : 1. l'(auto-)régulation professionnelle, 2. la régulation (directe) par l'État et 3. la régulation par le marché.

Instruments et mécanismes d'AQE

Domaine d'intérêt	(auto-)Régulation professionnelle	Régulation (directe)	Régulation par le marché
Pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ■ Agrément et octroi d'une autorisation ■ Professionnelle agrément ■ Institutionnel volontaire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cadres de qualification ■ Évaluation des disciplines Agrément délivré par l'État ■ Audits académiques ■ Adjudication ou financement fondé sur les résultats ■ Examens ou enquêtes nationaux 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Production d'informations commerciales, données de performances par établissement ou programme, évaluations et classements

Tableau 6 Garantie externe de la qualité universitaire (adapté de Dill 2010, 378)

Ce tableau illustre la variété des combinaisons d'instruments externes possibles. L'enjeu pour les États est de trouver la juste combinaison entre la régulation par l'État, la régulation par le marché ou l'autorégulation⁹ et de mettre au point un cadre politique efficace et efficient pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et pour la garantie des normes. (Dill 2010, 379) Les EES doivent répondre aux attentes de leur pays et

⁹ Les instruments de la régulation par le marché tels que les données de performance, les évaluations et les classements ne seront pas analysés en détail car ils ne sont pas mis en œuvre par les organes externes d'assurance qualité ou de régulation nationale mais peuvent uniquement être consacrés par le droit ou soutenus par les États. Ils font toutefois partie des nouvelles formes externes d'assurance qualité et ont leur importance puisqu'ils peuvent favoriser la transparence. Comme dans le cas des classements, ils doivent néanmoins donner lieu à une réflexion critique sur la mesure dans laquelle ils offrent des informations sur la qualité de l'enseignement supérieur et sur le niveau de leur contribution à l'assurance, au contrôle et à l'amélioration de la qualité.

région de résidence, quels qu'ils soient, et doivent dès lors tenir compte du contexte et l'intégrer dans leur propre système.

Après avoir présenté des études de cas de l'assurance qualité régionale, nous donnerons un bref aperçu des instruments les plus courants et importants, à savoir l'agrément, l'évaluation et les audits, qui composent les systèmes internes et externes d'assurance qualité. Ces instruments peuvent tous être utilisés au niveau national, régional ou international et s'intégrer au système interne d'un EES.

Questions et tâches à accomplir

1. Quels sont les instruments adoptés par le système d'AQE de votre pays ?
2. Selon vous, dans le système d'AQE en vigueur dans votre pays, quels sont les mécanismes qui traitent essentiellement du contrôle et ceux qui visent l'amélioration ?
3. Où voyez-vous des synergies et liens possibles entre le système d'AQE et votre SGQ ?

3.1.1 L'assurance qualité externe en Europe

L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)

L'espace européen de l'enseignement supérieur est entré en vigueur en 2010, 10 ans après que la Déclaration de Bologne (1999) a lancé le processus par lequel 29-30 pays se sont engagés volontairement à réaliser une harmonisation régionale de l'enseignement supérieur. Depuis lors, différents communiqués ont élargi les objectifs du processus. L'idée centrale du processus dit de Bologne est que l'enseignement supérieur et l'apprentissage tout au long de la vie sont essentiels pour la croissance économique de la région et doivent dès lors être encouragés. Ce processus intègre aujourd'hui 47 pays.

Au cours de la mise en œuvre du processus de Bologne, la qualité et l'assurance qualité ont bénéficié d'une attention particulière et en sont ensuite devenu l'un des objectifs majeurs. En 2003, le communiqué de Berlin a intégré la promotion de l'assurance qualité dans les objectifs du processus. Une série d'organisations ont ensuite été invitées à rédiger les références et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG). En vertu de ce processus, l'assurance qualité est un mécanisme visant à encourager la mobilité des étudiants et des universitaires, la reconnaissance des périodes d'étude et des qualifications et, en général, un enseignement supérieur compétitif en Europe. (Sursock 2012, 107) Les ESG sont une série de normes, procédures et lignes directrices pour l'assurance qualité interne et externe destinées aux établissements et agences. Les ESG sont une sorte d'orientation et de boîte à outils : ils se limitent à établir des normes et des lignes directrices, sans tenir compte du choix, par l'établissement, d'une approche par programme ou établissement ou de la mise en œuvre, dans le pays, d'une approche de type agrément ou audit pour l'AQE, par exemple. Ce faisant, les ESG partent du principe que les solutions et approches doivent être adaptées à la situation et au contexte pour pouvoir garantir et améliorer la qualité. Le cadre de qualification européen (CQE) est un autre instrument en faveur de la mobilité et de la

reconnaissance en Europe. Ce cadre chapeaute les cadres de qualification nationaux et permet une comparaison des descriptifs des programmes et des compétences acquises par les étudiants. Ici encore, l'assurance qualité et les ESG veillent à la fiabilité des compétences et qualifications au sein de l'EEES. (Kohler 2012a, 120–123) Le registre européen des agences d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (EQAR) recense les agences fiables actives en Europe et sa création vise à encourager la mobilité et à permettre aux établissements de choisir des agences en dehors de leurs frontières pour l'agrément, etc. (système non compatible avec toutes les réglementations nationales à ce jour). Les agences qui sollicitent une inscription à l'EQAR doivent se soumettre à une procédure d'admission. (Kohler 2012b, 78)

Les ESG ont été révisées et adoptées à la conférence ministérielle en mai 2015. La principale nouveauté est la plus grande place accordée au processus d'enseignement et d'apprentissage centré sur l'étudiant. L'objectif était par ailleurs de rendre les ESG plus claires et plus faciles à interpréter et à mettre en œuvre (ENQA et al. 2014).

3.1.2 L'assurance qualité en Afrique francophone

La mise en place de systèmes nationaux et régionaux d'assurance qualité en Afrique francophone :

La mondialisation a révélé l'importance du rôle du capital humain dans le développement économique des pays. Ce qui a renforcé les missions du sous-secteur de l'Enseignement supérieur tout en augmentant les exigences de qualité de la formation des ressources humaines. L'adoption du système LMD a été, dans la sous-région francophone, une des réponses à la demande de pertinence et de professionnalisation des systèmes de formation. Outre l'exigence de garantie de qualité du LMD, les actes posés et les résolutions prises depuis bientôt dix ans ont favorisé la mise en place de systèmes nationaux et / ou régionaux d'Assurance Qualité (AQ) en Afrique francophone, quelques exemples :

- Résolution du Conseil des Ministres du CAMES de 2006, demandant aux pays membres d'accompagner l'adoption du LMD par un système national d'assurance Qualité ;
- Recommandation de la CRESA, Dakar, dans le même sens ;
- Recommandation de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement supérieur / UNESCO Paris, demandant aux pays en voie de développement d'accompagner la montée en puissance de leur enseignement supérieur par la mise en place d'un mécanisme d'assurance qualité ;
- Directive du Conseil des Ministres de l'UEMOA (à Dakar, 2009) demandant d'adopter le LMD et de l'accompagner d'un système national d'assurance qualité.

Au niveau régional, le CAMES a créé une commission IV « Evaluation des établissements, structure et équipe de Recherche » en 2007 et a commencé l'évaluation sur site par les pairs des établissements

candidats à une équivalence / reconnaissance de diplômes. Le CAMES a aussi formé des cadres et responsables de l'enseignement supérieur des pays membres en assurance, à travers des ateliers francophones, organisés en marge du colloque de son programme « Reconnaissance et Equivalence des Diplômes ». Un nouveau programme assurance qualité a été mis en place par le CAMES. Ce dernier a pour objectif majeur de mettre en place un cadre sous régional d'accréditation et d'accompagner les pays membres et leurs institutions dans la création d'agences nationales et de système interne d'assurance qualité.

Au niveau des pays, une tendance forte à la mise en place de système nationaux d'assurance a été notée ces deux dernières années ; tendance favorisée par les différents ateliers de formation et de sensibilisation organisés par le CAMES et par ses partenaires comme l'IPE-UNESCO, le DAAD allemand et la mise en place réussie au Sénégal d'une autorité nationale d'assurance qualité.

En effet, au Sénégal le gouvernement a mis en place une Autorité nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement supérieur (ANAQ-Sup), en août 2012, après un accompagnement technique et financier de l'UNESCO et de la Banque Mondiale. Cette agence nationale, responsable de la mise en place, de la gestion et du développement de l'assurance qualité dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur, est fonctionnelle depuis début 2013. L'ANAQ-Sup a développé des référentiels et des outils, a accompagné les établissements à mettre en place leur cellule interne d'assurance qualité et formé, à travers des ateliers, les acteurs internes et externes de l'enseignement supérieur en assurance qualité et en évaluation. Elle a commencé depuis 2014 son programme d'accréditation des diplômes et d'habilitation des institutions d'enseignement supérieur.

Malgré ces développements prometteurs en Afrique francophone, des défis sont à relever pour l'avènement d'un système pertinent et efficace d'assurance qualité au sein des pays et de leurs institutions:

- un déficit de ressources humaines formées, pouvant porter la mise en place, la gestion et le développement des systèmes nationaux d'assurance qualité ;
- un financement insuffisant des études, de la formation des ressources humaines en assurance qualité, du fonctionnement des agences nationales ou régionales et des programmes d'évaluation institutionnelle et d'accréditation de programmes ;
- un développement embryonnaire de l'assurance qualité interne par les établissements, qui sont les premiers responsables de la qualité de l'enseignement et de la formation. L'existence de ressources humaines informées et formées en assurance qualité favorise ce développement ;
- réunir les conditions de crédibilité des décisions et des avis des agences par le respect des procédures et des bonnes pratiques mondiales d'assurance qualité.

Prof Papa Gueye (2015)

3.2 Modèles internes de gestion de la qualité

Nous avons jusqu'ici défini la qualité, présenté l'assurance qualité, sa terminologie et les mécanismes externes. Mais comment concevoir un système de gestion de la qualité ?

Nous avons déjà démontré que la qualité est étroitement liée au changement (Harvey 2012, 30) et à la gestion de celui-ci, depuis des forces extérieures telles que la massification et le besoin d'identifier et gérer les tendances socio-économiques jusqu'aux besoins internes de renforcement de l'établissement, des départements et des programmes (voir [sous-chapitre 2.4](#)). Le changement peut s'opérer à deux niveaux interdépendants et en forte interaction : Le niveau individuel et celui de l'organisation. Le changement organisationnel passe toutefois par l'engagement individuel. De même, un changement individuel (le comportement, par ex.) sera difficile à atteindre si les travailleurs n'en comprennent pas la valeur et s'ils n'ont pas le sentiment que leurs propres besoins et convictions se reflètent dans l'organisation. (Bucher 2012, 94) Un système de gestion de la qualité et ses instruments doivent dès lors envisager et traiter le changement aussi bien externe qu'interne et faciliter le changement en leur sein aux niveaux individuel et organisationnel.

De nombreux modèles d'assurance qualité utilisés au sein de l'enseignement supérieur sont des adaptations de modèles issus de l'industrie et des entreprises. La gestion totale de la qualité (GTQ) est le modèle de base le plus fréquent à l'échelle internationale. Dans les prochains sous-chapitres, nous résumerons les modèles issus de l'industrie et des entreprises en vigueur au sein des EES et discuterons ensuite des modèles conçus spécialement pour l'enseignement supérieur. Tout comme dans le débat sur la définition de la qualité ([sous-chapitre 1.1](#)), de nombreux professionnels estiment que les modèles issus de l'industrie ne peuvent être appliqués tels quels ou facilement adaptés à l'enseignement supérieur (Srikanthan & Dalrymple 2003, 133; Maria J. Rosa, Sarrico, et Amaral 2012, 129).

3.2.1 Modèles issus des entreprises et de l'industrie

La GTQ et d'autres modèles issus de l'industrie et des entreprises sont-ils applicables à l'ES ?

Certains universitaires sont d'avis que la GTQ et les modèles issus de l'industrie ne sont pas adaptés à l'enseignement supérieur. Becket et Brookes (2008, 45) résumant pourtant une série d'études de cas qui prouvent le contraire. Ils présentent toutefois une limite non négligeable, laquelle alimente probablement la thèse des détracteurs de la GTQ et des modèles de l'industrie pour l'enseignement supérieur: La GTQ, comme l'affirme Srikanthan et Dalrymple (2002), fonctionne pour les services (voir [section 1.3.1](#)) des EES parce que les étudiants peuvent être considérés comme des clients des services et infrastructures administratifs, à l'instar des clients de tout service au sein d'une entreprise ou d'une industrie. Mais elle ne convient pas aux processus pédagogiques et universitaires clés de l'enseignement et de l'apprentissage (Srikanthan & Dalrymple 2002, 215 et seq.). Les modèles issus de l'industrie, comme la GTQ, peuvent donc profiter aux services et à l'administration d'un EES (Becket & Brookes 2008, 45 et seq.). L'enseignement et l'apprentissage ne peuvent toutefois pas être considérés comme un lien entre « le prestataire commercial » et « le client ». L'étudiant est une part intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage et peut difficilement être considéré comme un client à cet égard. Un élément fait défaut dans les modèles issus des entreprises et de l'industrie, à savoir « la reconnaissance de la centralité de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant » (Becket & Brookes 2008, 45). Tenir compte de cet élément impliquerait, par exemple, de percevoir la qualité comme un facteur transformateur (voir [section 1.1.2](#)), de renforcer et autonomiser l'étudiant, ce qui demande de passer d'un paradigme d'enseignement à un apprentissage centré sur l'étudiant ([sous-chapitre 1.4](#)), et de concevoir un système basé sur cette approche centrée sur l'étudiant.

« La difficulté majeure posée par l'application d'un modèle issu de l'industrie semble découler de la nature des processus. Les systèmes industriels d'assurance qualité sont clairement axés sur les processus et sur les besoins du client. L'idée est que les particularités des processus sont mesurables et que leur maintien ou leur amélioration permettrait de satisfaire les exigences du client et de favoriser la compétitivité. Mais ces aspects sont bien trop subtils dans le contexte de l'enseignement et ont toujours été controversés. »

(traduit de Srikanthan et Dalrymple 2003, 133)

Ici encore, on peut constater la complexité et les multiples facettes de la qualité dans l'enseignement, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. Un modèle peut fonctionner, mais pour une partie restreinte de l'enseignement supérieur. Pour pouvoir fonctionner à la fois dans les entreprises et l'enseignement supérieur, un système doit reposer sur l'engagement de la haute direction et sur des objectifs stratégiques. (Becket & Brookes 2008, 44)

Ces conclusions sont peut-être le signe que les établissements doivent concevoir leur propre modèle ou un mélange de plusieurs modèles existants afin de garantir et gérer la qualité comme il se doit dans l'enseignement supérieur. Ces modèles industriels peuvent toutefois servir de source d'inspiration pour la conception de votre propre système et en être le point de départ. La tableau 7 ci-après résume les modèles industriels les plus courants en vigueur au sein de l'enseignement supérieur. Pour un résumé plus détaillé, y compris les conclusions des études de cas par modèle, voir à l'annexe 2 le tableau tiré des travaux de Becket et Brooks (2008).

Modèle	Définition
GTQ	Approche de gestion globale nécessitant la contribution de l'ensemble des participants d'une organisation en vue de dégager des avantages à long terme pour les personnes associées au projet et pour la société dans son ensemble.
Modèle d'excellence de l'EFQM	Cadre non contraignant qui fixe neuf critères (répartis en facilitateurs et résultats), adaptés à toute organisation désireuse d'évaluer son parcours vers l'excellence.
Tableau de bord équilibré	Système de gestion stratégique / de gestion du rendement basé sur quatre perspectives de mesure : Les finances, le client, le processus interne, et l'apprentissage et la croissance.
Prix Malcolm Baldrige	Basé sur un cadre d'excellence du rendement qui peut être utilisé par les organisations désireuses d'améliorer leur rendement. Sept catégories de critères : Leadership ; planification stratégique ; accent sur le client et le marché ; mesure, analyse et gestion des connaissances ; accent sur les ressources humaines ; gestion de processus et résultats.

Modèles de qualité issus des entreprises et de l'industrie

Modèle	Définition
ISO 9000	Norme internationale pour les systèmes génériques d'assurance qualité. Souci d'amélioration continue grâce à une action préventive. Elle se compose des exigences réglementaires et de qualité des clients, et des efforts consentis pour améliorer la satisfaction de la clientèle et atteindre une amélioration continue.
Refonte des processus de l'organisation (BPR)	Système visant à permettre une refonte des processus, systèmes et structures des entreprises en vue d'en améliorer le rendement. Modèle visant le changement dans cinq axes : stratégie, processus, technologies, organisation et culture.
SERVQUAL	Instrument visant à mesurer les perceptions et attentes des clients en matière de qualité des services selon cinq axes (fiabilité, immobilisations corporelles, réactivité, assurance et empathie) et à identifier des lacunes.

Tableau 7 Modèles de gestion de la qualité issus de l'industrie et des entreprises (tableau de l'auteur, basé sur Becket & Brookes 2008, 44)

3.2.2 Modèles issus de l'enseignement supérieur

En réponse aux critiques sur les modèles issus de l'industrie et des entreprises, de nombreux efforts ont été consentis pour concevoir des modèles adaptés à l'enseignement supérieur et à ses caractéristiques et particularités. Certains se sont dès lors inspirés de ces modèles pour concevoir les leurs (depuis ISO 9000 jusqu'à GTQ et Malcolm Baldrige). Tous reconnaissent et prennent en considération les particularités du processus central de l'enseignement et de l'apprentissage et se distinguent dès lors de l'industrie et des entreprises. (Becket & Brookes 2008, 52 et seq.)

Modèle tiré de la théorie et de la littérature en matière de pédagogie

Le premier modèle exposé ci-après est celui de Srikanthan et Dalrymple. Il traite de la gestion de la qualité dans l'enseignement (QME) et constitue une exception dans la mesure où il est tiré des théories et de la littérature en matière de pédagogie et utilise des modèles de gestion de l'enseignement supérieur et non de l'industrie. Ce modèle repose sur le concept fondamental de l'expérience d'apprentissage de l'étudiant, et fait des étudiants un élément crucial du processus d'apprentissage. Il repose sur les éléments clés suivants :

- « une attention particulière accordée à la 'transformation' des apprenants, qui renforce ceux-ci en ajoutant de la valeur à leurs capacités et, à terme, en les 'autonomisant' ;
- une collaboration synergique au niveau de l'interface d'apprentissage qui transcende non seulement les rapports de force traditionnels (comme le rapport enseignant / étudiant, entre cellules académiques) mais lève les obstacles entre établissements et s'efforce de nouer de nouveaux partenariats externes avec la communauté ;
- la haute direction des établissements d'enseignement supérieur a clairement un rôle à jouer pour 'encourager et garantir' cette 'culture collégiale' » (Srikanthan & Dalrymple 2002, 220).

Becket & Brookes (2008) ont dressé une liste récapitulative détaillée des modèles conçus pour l'enseignement supérieur. Elle est disponible à l'annexe 3. Quel que soit le modèle que vous choisissez ou concevez, nous vous

encourageons à prendre conscience des particularités de votre établissement d'enseignement supérieur et à intégrer votre modèle dans le contexte et dans la vision et la mission globales de votre établissement. Pour une mise en œuvre réussie, votre modèle nécessite un engagement de la haute direction, une appropriation et une autonomisation, ainsi que l'inclusion des parties prenantes.

Questions et tâches à accomplir

1. Après avoir réfléchi sur le contenu du livret à ce stade, quels sont les facteurs à prendre en compte lors de la conception d'un système de gestion de la qualité ?
2. Que pensez-vous de l'utilisation au sein de l'enseignement supérieur de modèles de gestion de la qualité issus de l'industrie ?
3. Choisissez un modèle de gestion de la qualité pour votre établissement et expliquez en quoi il convient à votre contexte (indépendamment des modèles peut-être déjà utilisés au sein de votre établissement).

Lectures complémentaires

- Martin, M. (2014). Vers l'assurance qualité de l'Enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone de l'Ouest : Expériences récentes et perspectives d'évolution. Synthèse des deux formations réalisées dans le cadre du projet EWAQAS du DAAD, de l'IIEP et du CAMES. *Institut international de planification de l'éducation (IIEP)*.
- Redding, P. (2005). The evolving interpretations of customers in higher education : Empowering the elusive. *International Journal of Consumer Studies*, 29(5), 409–417.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 266–279.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Implementing quality management systems in higher education institutions. In Savsar, M. (Ed.), *Quality assurance and management* (pp. 129–146).
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3ème éd.). New York/Abingdon: Routledge.
- Tahar, S., Niemeyer, C., & Boutellier, R. (2011). Transferral of business management concepts to universities as ambidextrous organisations. *Tertiary Education and Management*, 17(4), 289–308.

3.3 Introduction aux principaux instruments et outils de gestion de la qualité

Quels outils un EES peut-il utiliser pour mettre en œuvre et adopter un programme de gestion de la qualité ? De nombreux instruments peuvent être adoptés en externe (AQE) ou en interne (AQI) (voir [section 2.1.1](#)). L'un des principaux instruments est l'évaluation. L'évaluation est à la base de la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur et peut être menée en interne ou en externe. Des formes particulières d'évaluation ont été conceptualisées et visent des objectifs différents : l'agrément, l'audit et l'évaluation. Si l'agrément

constitue généralement un instrument externe mis en œuvre par les organes de régulation nationaux, l'audit et l'évaluation peuvent être de nature à la fois externe et interne.

Il convient de noter qu'il n'existe pas de « façon unique » de procéder à l'agrément, à l'audit et à l'évaluation, mais que ces instruments revêtent tous des formes différentes qui parfois mêlent ces trois instruments et concepts (Woodhouse 1999, 33). Outre les instruments présentés dans ce chapitre, il existe de nombreux autres outils, procédures et mécanismes pour la gestion de la qualité au sein de l'enseignement supérieur, comme :

- un énoncé des perspectives qui définit la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et formule des lignes directrices ;
- un manuel de gestion de la qualité qui décrit la stratégie de mise en œuvre de l'établissement, ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage et donne une définition claire des responsabilités des différents acteurs ;
- ou encore des programmes de perfectionnement du personnel destinés aux enseignants (Pohlenz & Mauermeister 2013, 6 et seq.).

Les livres des quatre modules suivants présenteront une série d'autres outils et procédures.

3.3.1 Le cycle de la qualité — le cycle PDCA, un modèle à suivre

PDCA est une abréviation bien connue de tous les professionnels de l'assurance qualité. Ils pourraient vous la réciter si vous les réveillez au beau milieu de la nuit : Planifier-Développer-Contrôler-Agir! Il s'agit d'un outil d'évaluation de base qui peut être au cœur de l'ensemble des processus en place dans un établissement.

PDCA:
modèle
d'évaluation
de base et
modèle
à suivre

P: pour planifier votre idée

D: pour développer, réaliser ce que vous avez planifié, mettre votre plan à exécution

C: pour contrôler et analyser si vous avez atteint votre but et vos objectifs et si vous vous en êtes tenus au plan

A: pour agir selon les enseignements tirés, apporter des améliorations et procéder à des renforcements ... et répéter le cycle encore et encore, à l'infini.

Présenté pour la première fois par William Edwards Deming (1900-1993) sous le nom de cycle de Shewhart, sa paternité revient à présent à Deming et il est dès lors aussi appelé le cycle de Deming ou le cycle PDSA (Plan-Do-Study-Act [Planifier-Développer-Étudier-Agir]), nouvelle dénomination donnée par Deming pour marquer la primauté de l'analyse sur la vérification. Le concept PDCA est un outil et un élément de base pour la gestion de la qualité des organisations, établissements, programmes, processus, projets qui met l'accent sur l'amélioration continue.

Deming a présenté le cycle PDCA pour la première fois au Japon après la guerre et depuis, ce concept a été largement suivi par l'industrie et remporte un franc succès. Ce concept a permis à l'industrie japonaise d'augmenter sa production pour conquérir, avec ses exportations, une large part du marché américain. (Bucher 2012, 95) Ce concept a évolué depuis et est utilisé par différents modèles de gestion de la qualité. Ainsi, dans

le modèle Six-Sigma, il devient « Définir-Mesurer-Analyser-Améliorer-Contrôler » ; le modèle Kaizen, quant à lui, insiste sur les normes (Normaliser-Développer-Contrôler-Agir). (Sokovic, Pavletic, & Kern Pipan 2010, 477 et seq.) La logique du cycle PDCA est simple et s'explique comme suit, pour un but, objectif ou processus déterminé que vous souhaitez atteindre et mettre en œuvre : La figure 8 présente l'idée de l'amélioration continue et, dès lors, l'idée du changement à la base de ce cycle :

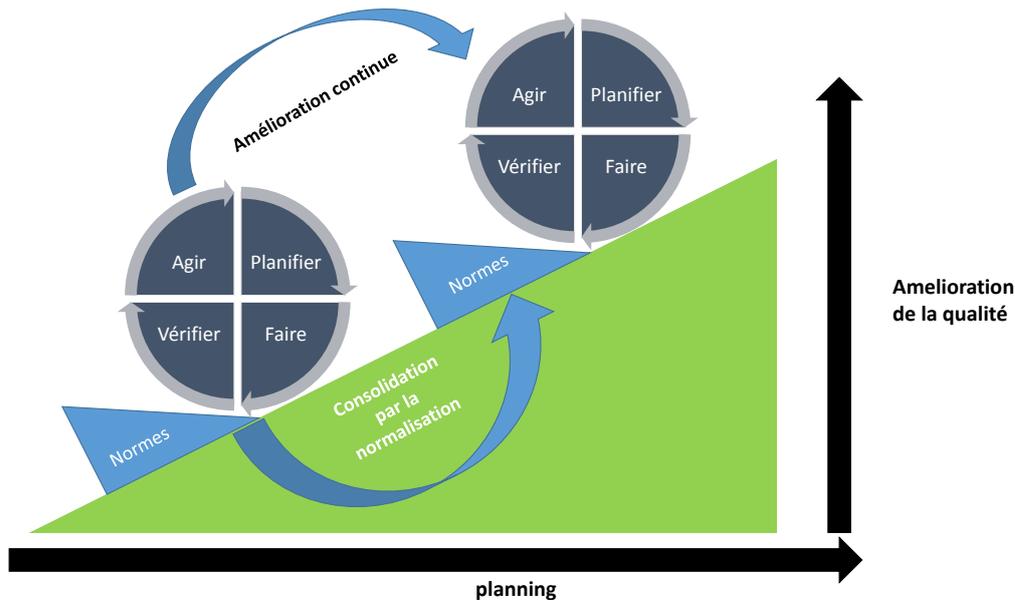


Figure 8 Le cycle PDCA de l'amélioration continue (CC Johannes Vietze)

Quels que soient la définition de la qualité et le modèle de gestion de la qualité choisis par l'établissement, le cycle PDCA peut être l'élément de base de la définition de son processus. Le cycle PDCA est un outil simple qui peut être utilisé par quiconque au sein de l'établissement pour mettre en œuvre les processus, qu'il s'agisse des processus de l'assurance qualité, d'un instrument d'AQ, d'un programme d'étude ou d'un cours, par exemple. Les agents de l'assurance qualité peuvent diffuser le concept PDCA au sein de l'établissement afin d'en faire la base de travail de chacun et donc un modèle à suivre.

3.3.2 Évaluation

L'évaluation fait usage de méthodes de recherche sociale et est en quelque sorte à la base de tous les instruments d'assurance qualité. Le cycle PDCA (voir chapitre précédent) est un modèle et un outil d'évaluation de base, et un pilier de l'amélioration dans différents contextes, comme nous l'avons vu. Des modèles et conceptions plus complexes peuvent être adaptés à l'objectif de l'évaluation. Vous verrez que les instruments suivants sont tous des types d'évaluation, ou y sont du moins liés, et que la gestion de la qualité et l'AQ reposent largement sur l'évaluation.

Évaluation :
élément de
base de
nombreux
instruments
de GQ

Contrairement à ce que peuvent penser certaines personnes en cours d'évaluation, l'objectif de l'évaluation n'est pas, et ne devrait pas être, un contrôle ou un jugement pur et simple du niveau de la qualité ou des normes, mais devrait être une amélioration. La définition issue du glossaire analytique de la qualité, présentée ci-dessous, est insuffisante car elle limite l'évaluation à la vérification ou au jugement. La partie essentielle de l'évaluation est ce qui se passe après l'examen et le jugement. Et c'est à ce stade que le cycle PDCA peut

être utile : Après la vérification doit suivre une action, sans quoi l'évaluation aurait pour seule finalité d'examiner et de poser un jugement.

L'évaluation au sein des établissements d'enseignement supérieur peut se faire à différents niveaux (par ex. les départements, le programme d'étude, les cours, etc.) ou pour un sujet spécifique (charge de travail des étudiants, satisfaction des étudiants, internationalisation, projet, etc.), en interne ou en externe. Elle a recourt à différentes méthodes pour recueillir les données dont découleront ensuite les résultats et les actions. L'évaluation peut suivre différents modèles et doit être adaptée à sa finalité. Dans le meilleur des cas, l'évaluation doit être envisagée ex ante (avant l'événement), ce qui permet d'utiliser un modèle adapté aux objectifs, aux résultats et aux impacts et de recueillir les données nécessaires en cours de processus. Le module 2 présentera dans de plus amples détails l'évaluation, sous le chapitre consacré aux outils et procédures.

3.3.3 Appréciation

L'appréciation est un terme très vaste souvent synonyme d'« évaluation » et de « réexamen » et, à l'instar de tous les autres termes présentés dans ce chapitre, ce n'est pas un instrument en soi.

Appréciation :
mesure et
jugement
de la qualité
(le « C » du
cycle PDCA)

L'appréciation de la qualité a pour seul but de mesurer et juger la performance d'un établissement, d'un programme, d'une cellule ou d'un individu sans, au départ, disposer d'autres moyens. Pour ce faire, elle a recours à diverses méthodes, comme les méthodes de recherche en sciences sociales et les évaluations par des pairs. L'appréciation pure, qui octroie une note finale ou un classement, ne présente pas un grand intérêt pour l'amélioration de la qualité. Aussi nombre de gouvernements ont-ils commencé à formuler des recommandations au terme des appréciations (Sanyal & Martin 2007, 35). L'objectif majeur d'une appréciation reste toutefois de réexaminer, mesurer et juger la qualité.

L'appréciation peut être une auto-appréciation ou une appréciation externe. Les auto-appréciations (ou auto-évaluations) sont considérées comme particulièrement utiles pour la cellule, le département ou le programme, etc. visé. L'auto-appréciation peut faire partie des procédures d'évaluation ou d'agrément, en tant que base permettant aux pairs de mieux connaître et de juger le programme ou l'établissement (voir ci-dessous et Module 2).



Appréciation

« L'appréciation est un terme général englobant l'ensemble des méthodes utilisées pour juger la performance d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation. »
traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

L'un des enjeux récurrents pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est la mesure des résultats de l'enseignement supérieur, à savoir les compétences des étudiants acquises au cours de leurs études. Différentes méthodes de collecte de données adéquates sont en cours de conception, mais il n'existe à ce jour aucune méthode concrète pleinement satisfaisante pour les professionnels qui reflète les compétences acquises. Parmi ces méthodes, citons les enquêtes longitudinales quasi-expérimentales auprès des étudiants (voir module 2).

3.3.4 Agrément et audit

Souvent, l'agrément est considéré à tort comme une forme d'assurance qualité. Or, il ne s'agit que de l'un des nombreux instruments d'assurance qualité. Cette confusion est peut-être essentiellement liée au fait qu'il s'agit de l'instrument le plus courant auquel sont confrontés les universitaires.

L'agrément et les audits sont des processus génériques qui peuvent être pratiqués à titre volontaire avec des organisations et unions professionnelles, telles que l'agence américaine d'agrément des titres d'ingénieurs (ABET), dans le cas de l'agrément, ou l'Association européenne des universités (AEU), pour l'audit ; ces processus peuvent aussi être obligatoires en vertu de la politique nationale et appliqués par des agences engagées par l'État (des agences elles-mêmes agréées, par ex.) ou par des organes publics de réglementation. (Dill 2010, 379) Les gouvernements et ministères de certains pays autorisent des agences d'agrément professionnel à évaluer et agréer des établissements et leurs programmes. En tant qu'instruments de réglementation professionnelle, ces agences font office d'intermédiaire entre l'État et les établissements et sont souvent composées de sociétés et de membres de l'université afin de garantir l'impartialité et un examen par les pairs. Ces agences interviennent essentiellement à l'échelle nationale mais sont de plus en plus présentes à l'échelle internationale et reconnues dans d'autres pays. Les agences sont elles mêmes tenues de rendre des comptes et de démontrer la conformité de leurs travaux avec les politiques, lignes directrices et normes en vigueur. **L'agrément** est essentiellement associé à la reddition de comptes et joue un rôle de filtre, « évaluant si quelque chose (un établissement ou un programme, par ex.) peut obtenir un statut déterminé » (Woodhouse 2012, 5), en fixant des normes minimales auxquelles doivent se conformer les établissements d'enseignement supérieur pour obtenir l'agrément. Dans le cas des agréments volontaires, l'octroi ou non d'un agrément à un programme d'étude est sans conséquence pour le fonctionnement dudit programme. L'agrément réglementé par l'État, en revanche, met l'accent sur la reddition de comptes. Dans ce cas, l'agrément est octroyé, refusé ou accordé sous condition, avec pour conséquence, dans le pire des cas, des programmes d'étude ou des établissements. Comme nous l'avons appris à la [section 2.2](#), les programmes d'agrément se sont rapidement diffusés et sont devenus l'instrument externe d'assurance qualité le plus utilisé par les États.

Agrément : instrument le plus courant de régulation de l'ES appliqué par les États

Certains programmes d'agrément reposent sur « l'adéquation à l'objectif », d'autres, sur des « normes ». Les premiers insistent plus sur l'amélioration, tandis que les seconds insistent sur la conformité des établissements d'enseignement supérieur aux normes minimales. Ce sont là les deux visions de la qualité observées à la [section 1.3.2](#) consacrée à la définition de la qualité, à savoir la vision des relativistes et celle des objectivistes. L'agrément peut se concentrer sur des programmes d'étude individuels ou sur des établissements tout entiers. Ces deux approches sont dès lors complémentaires puisque l'une ne peut totalement ignorer l'autre (Sanyal & Martin 2007, 7–10) :

- **L'agrément des établissements**, par exemple, analyse la mission, les buts, la gouvernance, les programmes, le personnel enseignant, les ressources, les étudiants, les services et les infrastructures. Il étudie le système dans son ensemble et détermine s'il est à même de garantir sa propre qualité au moyen de mécanismes et de pratiques et s'il dispose de certaines normes.
- **L'agrément des programmes** repose sur des programmes d'étude individuels et analyse, par exemple, certains critères et normes semblables à ceux que nous avons énumérés dans le cas de l'agrément des établissements, mais au niveau du programme. Il insiste, par exemple, sur la stratégie d'enseignement et d'apprentissage, les acquis d'apprentissage, les finalités du programme d'étude, etc.

Agrément des établissements et agrément des programmes



Agrément

« L'agrément est l'octroi d'un statut, d'une légitimité ou d'une habilitation) à un établissement, à un programme (à savoir un ensemble de modules) ou à un module d'étude. »
traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

L'agrément des programmes peut aussi être un instrument utilisé et mis en œuvre au sein d'EES bénéficiant d'un agrément d'établissement. Il s'agit alors d'un instrument interne d'auto-agrément des programmes, qui offre à l'établissement une certaine liberté dans l'élaboration et la mise en œuvre de l'agrément des programmes. Ce processus est ainsi moins administratif, nécessite moins de temps et est mieux intégré dans le système de gestion de la qualité qu'un processus d'agrément externe de programme. L'agrément n'est octroyé que pour une durée bien déterminée (5 ans, par ex.) et une appréciation est parfois menée à mi-parcours. Au terme des cinq années, les établissements ou programmes doivent demander un nouvel agrément.

3 étapes de l'agrément :
1. rapport d'auto-évaluation
2. visite du site
3. rapport et décision des pairs

Les processus d'agrément suivent habituellement un modèle en trois étapes et un rapport d'auto-évaluation est remis à l'organisme d'agrément, qui l'analysera et enverra des pairs visiter l'établissement afin de vérifier les réponses aux questions ouvertes. Un rapport est ensuite rédigé, sur la base duquel une commission prendra généralement une décision. Les établissements ont ensuite généralement la possibilité de réagir à ce rapport et de faire appel de la décision en produisant de nouvelles preuves, par exemple. Les pairs peuvent ensuite revoir leur décision.

Le caractère non volontaire et l'accent mis sur la reddition de comptes rendent l'agrément moins utile pour l'amélioration de la qualité dans le temps. Si un programme d'étude n'obtient pas son agrément, il doit être fermé. Cette menace incite à cacher les faiblesses et dès lors à enjoliver le sujet en cours de procédure d'agrément. Cette procédure diffère de l'évaluation (voir section 3.4.2 et module 2), qui n'est pas nécessairement liée à un jugement sommaire formel ou à une quelconque forme d'approbation officielle. (Schwarz & Westerheijden 2004b, X)

L'agrément est parfois lié à l'évaluation en tant qu'ajout, l'un complétant l'autre. Selon cet argument, le lien de l'évaluation à l'agrément pourrait ruiner la finalité de l'évaluation et se limiter à produire des conclusions visant à enjoliver la situation (Schwarz & Westerheijden 2004a, 16). L'évaluation fait partie de l'agrément et en est un pré-requis. En effet, l'auto-appréciation, en tant que forme d'évaluation, est la première étape vers la production d'un rapport qui sera soumis à une révision externe et une visite du site au cours d'une procédure d'agrément. (Schwarz & Westerheijden 2004a, 12)

Systèmes et procédures d'audit : moins d'enjolivement ?

Les audits, contrairement à l'agrément, sont associés non pas à la reddition de comptes mais à une amélioration des établissements qui ont déjà atteint un certain seuil. Cela ne signifie pas que l'agrément ne peut entraîner une amélioration ni que les audits ne peuvent viser à tenir les établissements responsables de leurs propres objectifs. (Woodhouse 2012, 5) Le risque d'enjolivement critiqué dans l'examen de l'agrément est moins flagrant dans le cas des audits car ceux-ci jugent le système et non l'offre du programme d'étude à titre

individuel, par exemple. Les audits de qualité évaluent le système de gestion de la qualité et non la qualité de l'établissement et s'efforcent d'en identifier les points forts et les points faibles. (Martin & Stella 2007, 36) Les audits ne peuvent être menés que par des personnes non concernées par le processus d'audit. Un audit peut être demandé afin de répondre aux objectifs internes ou externes et les conclusions sont formulées dans un rapport. (Vlăsceanu, Grünberg, & Parlea 2004, 50)

Audit

« Dans le contexte de la qualité dans l'enseignement supérieur, l'audit est un processus visant à vérifier si des procédures ont été mises en place pour garantir la qualité, l'intégrité ou des normes de qualité de l'offre et de résultats.»

traduit d'Harvey (2004-14). [Poursuivre la lecture en ligne...](#)

Procédure d'audit universitaire à l'Université des sciences et des technologies Kwame Nkrumah (KNUST), Kumasi, Ghana

En vertu de sa politique d'assurance qualité, la KNUST a choisi divers outils et procédures en vue de garantir et renforcer la qualité dans les domaines clés de l'enseignement et de l'apprentissage, de la recherche et des structures organisationnelles de l'université. Pour l'assurance qualité externe, la KNUST suit les normes et lignes directrices d'agrément fixées et appliquées par le Conseil national d'agrément (NAB) et le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCTE). Pour l'assurance qualité interne, la KNUST a recours à différents instruments. L'un d'eux est l'audit interne.

La KNUST définit l'audit interne comme « une activité de consultance et d'assurance indépendante et objective, destinée à apporter une valeur ajoutée et à améliorer les opérations d'une organisation. Il aide l'organisation à atteindre ses objectifs en adoptant une approche systématique, disciplinée pour évaluer et améliorer l'efficacité de la gestion des risques, des contrôles et des processus publics. » (Traduction libre - Site web de la KNUST, section About Audit).

Se basant sur cette définition, la KNUST utilise l'audit interne comme un instrument pour garantir la validité et la fiabilité des informations et pour apprécier la pertinence et de l'efficacité des systèmes de contrôle interne de la direction (voir la politique d'assurance qualité de la KNUST). L'audit interne porte, entre autres, sur les points suivants :

- analyse de la fiabilité et de l'intégrité des informations financières et opérationnelles ainsi que des moyens mis en œuvre pour identifier, mesurer, classer et communiquer ces informations ;
- analyse des systèmes mis en place pour veiller au respect des politiques, plans, procédures, lois et réglementations qui pourraient avoir un impact matériel sur les opérations et les rapports ;

- analyse des systèmes de contrôle interne en vigueur afin de confirmer l'adéquation de leur fonctionnement à leur objectif initial ;
- analyse des modes de sauvegarde des actifs et, le cas échéant, vérification de l'existence de ces actifs ;
- analyse d'opérations spécifiques, à la demande du comité d'audit, du vice-recteur ou d'autres dirigeants, selon le cas.

Les lacunes et disparités identifiées sont examinées et révisées en vue de la mise en place de mesures appropriées par la cellule de planification et d'assurance qualité (QAPU). Cette cellule est chargée de promouvoir et de superviser les processus interne d'assurance qualité au sein de la KNUST. Les conclusions sont soumises au Conseil académique de l'université. Le dernier est l'autorité finale, chargée d'approuver les recommandations et suggestions éventuelles liées au respect ou au renforcement des normes de qualité universitaires au sein de la KNUST.

Soucieuse de garantir la fiabilité et l'efficacité des procédures d'audit, la KNUST insiste pour que l'auditeur responsable satisfasse aux caractéristiques élémentaires suivantes (voir site web de la KNUST, section About Audit) :

- être indépendant et objectif ;
- être bien informé du fonctionnement de l'organisation ;
- être fiable et exercer la fonction de consultant à titre officiel.

Solveig Randhahn (extrait de la politique d'assurance qualité de la KNUST et de la section de son site web sur l'audit interne. Consulté le 31 janvier 2015, à l'adresse <http://audit.knust.edu.gh/about-audit>).

Questions et tâches à accomplir

1. Certains processus menés au sein de votre EES reposent-ils sur le cycle PDCA ? Si oui, veuillez les décrire.
2. Discutez des manières de mettre en œuvre le cycle PDCA en tant que modèle à suivre dans l'enseignement et l'apprentissage quotidiens au sein de votre établissement. Comment ce principe pourrait-il être diffusé auprès d'autres facultés ?
3. Quelle est la différence entre l'évaluation, l'agrément et l'audit ?
4. Énumérez les outils et instruments de gestion de la qualité utilisés au sein de votre établissement.



Lectures complémentaires

- Sanyal, B. C., & Martin, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation : An overview. In Global University Network for Innovation (Ed.), *Higher education in the world 2007. Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (2ème éd.). New York: Palgrave Macmillan.
- Sokovic, M., Pavletic, D., & Kern Pipan, K. (2010). Quality improvement methodologies – PDCA cycle, RADAR matrix, DMAIC and DFSS. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 43(1), 476–483.

Chapitre 4

Structures et rôles relevant de la gestion de la qualité

Comment mettre en œuvre un système de gestion de la qualité

4	Structures et rôles relevant de la gestion de la qualité : Comment mettre en œuvre un système de gestion de la qualité	89
4.1	Structurer la gestion de la qualité	89
4.1.1	La structure des établissements d'enseignement supérieur selon Mintzberg ..	90
4.1.2	Exemples de types de gestion de la qualité au sein des établissements : Structures de gestion.....	91
4.1.3	Considérations générales pour la structuration de la gestion de la qualité	94
4.2	Rôles et responsabilités.....	96
4.2.1	Rôle de la haute direction	96
4.2.2	Rôle de la cellule qualité et du gestionnaire de la qualité	98
4.2.3	Rôle des facultés, départements, programmes d'étude et professeurs	101
4.3	Mise en oeuvre d'un système de gestion de la qualité.....	102
4.4	Études de cas de systèmes et structures de gestion de la qualité	104
4.4.1	Système de gestion de la qualité de l'Université nationale du Viêt Nam d'Hô Chi Minh-Ville	104
4.4.2	Le système de gestion de la qualité de la Multimedia University	105



Au terme de ce chapitre, vous devriez pouvoir...

- envisager les possibilités de structuration de la GQ selon le cadre, la culture et la tradition de votre propre établissement ;
- décrire et attribuer les rôles et responsabilités relevant de la GQ ;
- envisager les rôles et responsabilités possibles d'une cellule AQ au sein de votre EES ;
- appliquer le processus de mise en œuvre ou de révision d'un système de GQ.

4 Structures et rôles relevant de la gestion de la qualité : Comment mettre en œuvre un système de gestion de la qualité

Comme nous avons pu le constater dans les chapitres précédents, gérer la qualité dans l'enseignement supérieur et insuffler le changement est une tâche exigeante et délicate. Après avoir abordé la définition de la qualité, les modèles possibles et certains des principaux instruments disponibles, l'étape suivante à aborder lors de la conception d'un SGQ est la mise en place de structures et la définition des rôles et la conceptualisation du processus de mise en œuvre. Comme pour la définition de la qualité et le choix d'un modèle, il n'existe pas d'approche ni de formule unique à suivre. La définition et le modèle de la qualité imposeront néanmoins des exigences et pré-requis plus ou moins précis pour vos structures et vous indiqueront où les situer dans votre organisation afin de soutenir et mettre en œuvre votre système. Comme pour la définition de la qualité et le choix de modèles et instruments, les établissements doivent prendre en considération et intégrer leur propre contexte (interne et externe), leurs traditions, leur culture et leurs limites lors de la mise en place et de la modification de leurs structures. Il importe par ailleurs de garder à l'esprit que chaque modèle ou structure présente des points forts et des points faibles. Nous analyserons certains d'entre eux dans les paragraphes suivants.

Définir des structures conformes au modèle et à la notion de qualité

4.1 Structurer la gestion de la qualité

Chaque organisation doit disposer d'un plan pour organiser et répartir le travail afin que les processus se déroulent sans heurts, que l'organisation puisse remplir sa mission et atteindre les objectifs fixés. Par « structures de l'assurance qualité », nous entendons la définition des relations et l'attribution des responsabilités, la répartition et le regroupement du travail ainsi que la coordination et le contrôle des tâches. Il s'agit généralement de la structuration des individus et des processus associés à la gestion de la qualité au sein de l'établissement. (Senior & Fleming 2006, 78) Cette définition permet une première conclusion, à savoir que les structures devraient servir la finalité de votre modèle de qualité, que celui-ci vise principalement le contrôle, l'assurance ou le renforcement. Deuxièmement, ces structures devraient soutenir les processus par lesquels l'établissement entend respecter les objectifs et normes fixés en matière de qualité.

La conception de structures organisationnelles relève de la responsabilité de la haute direction¹⁰. Elle détermine le fonctionnement de l'organisation, compte tenu de son contexte, de ses spécificités et de son environnement, pour en déduire la manière dont les objectifs peuvent être atteints et les modes opératoires qui risquent de ne pas porter leurs fruits. Les structures de gestion de la qualité varient donc d'un établissement à

Les structures nécessitent une adaptation au fil du temps

¹⁰ Par « haute direction », nous entendons le recteur, le président, le vice-recteur pour une université, le président directeur général, le directeur général ou le directeur, pour un autre type d'établissement ou un adjoint en charge de l'enseignement et de l'apprentissage, par exemple.

Structures
informelles

l'autre. Elles ne sont pas fixes mais peuvent être renforcées et doivent être adaptées aux changements afin de pouvoir assurer leur fonction (Bose 2012, 94). Cela ne signifie pas qu'elles doivent être retravaillées à la hâte et continuellement modifiées. Les modifications éventuelles des structures doivent faire l'objet d'une analyse rigoureuse. L'existence de structures « informelles » doit également être prise en compte. Celles-ci sont « le résultat de groupements d'amitié et d'intérêt et de groupes à but politique, parfois sans lien avec les finalités de l'organisation » (Senior & Fleming 2006, 79), mais elles sont difficiles à prévoir.

Puisqu'il ne s'agit ici nullement de structurer les établissements d'enseignement supérieur dans leur ensemble, mais uniquement de localiser la gestion de la qualité en leur sein, une première étape consiste à prendre en considération et à analyser la structure de votre établissement, habituellement détaillée dans un organigramme. Cet organigramme permet de déterminer où les structures de gestion de la qualité devraient se situer. Elles pourraient être intégrées à un ou plusieurs points de l'organigramme et avec différentes raisons en faveur ou en défaveur de ce choix.

Pour de plus amples détails sur la manière de structurer votre gestion de la qualité, nous allons à présent exposer la théorie de la bureaucratie professionnelle de Mintzberg, souvent considérée comme le type de structure organisationnelle caractéristique des établissements d'enseignement supérieur. Nous poursuivrons par la présentation de manières idéales de structurer la gestion de la qualité et d'autres points à envisager dans le processus décisionnel.

4.1.1 La structure des établissements d'enseignement supérieur selon Mintzberg

La bureaucratie
professionnelle
de Mintzberg
et les EES

Il existe différentes taxonomies des structures organisationnelles et l'une des plus influentes est la 'structure en cinq configurations' de Mintzberg (1980). Pour Mintzberg, les établissements d'enseignement supérieur sont essentiellement ce qu'il appelle une « bureaucratie professionnelle ». Selon cette théorie, les établissements d'enseignement supérieur évoluent dans un environnement stable mais complexe et se composent de professionnels (professeurs et chercheurs) d'un niveau élevé de compétences et connaissances spécialisées. La coordination du travail au sein de l'organisation n'est pas divisée ou organisée en processus mais via la normalisation des compétences et des connaissances obtenues par les travailleurs au cours de leurs études supérieures. L'autorité est fortement décentralisée au sein des EES et les universitaires jouissent d'un pouvoir et d'une autonomie considérables et travaillent librement, même dans leurs rapports avec leurs collègues. La haute direction centrale n'a donc pas un grand pouvoir. La formalisation, la normalisation et la réglementation sont minimales en raison de la complexité du travail d'enseignement, d'apprentissage et de recherche. Les membres du personnel de soutien, relativement nombreux, exercent une fonction essentiellement de secours et dépendent fortement des universitaires. (Mintzberg 1980, 333 et seq.)

Les EES en
tant que type
d'organisation
particulier

La taxonomie des structures organisationnelles de Mintzberg n'est peut-être pas pleinement en phase avec les établissements d'enseignement supérieur de notre époque (Steiger, Hammou, & Galib 2014, 44) en raison de l'émergence de la NGP (voir [section 2.3.2](#)) dans la foulée de l'introduction du gestionnariat dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, cette théorie de la bureaucratie professionnelle peut être vue comme correspondant à la tradition des établissements d'enseignement supérieur qui, dans une certaine mesure, reste présente aujourd'hui. Vous aurez probablement remarqué que certaines des descriptions ci-avant existent dans une certaine mesure dans vos propres établissements. Les établissements d'enseignement supérieur sont,

non sans raison, qualifiés de « systèmes relativement peu structurés » (Weick 1976; Orton & Weick 1990) ou d'« anarchie organisée » (Cohen, March, & Olsen 1972).

Questions et tâches à accomplir

1. Comment la structure générale de votre établissement est-elle organisée ?
2. Quelles sont les caractéristiques de la bureaucratie professionnelle de Mintzberg ?
3. Dans quelle mesure votre établissement correspond-il à la bureaucratie professionnelle de Mintzberg et quelles sont les différences ?
4. Comment décririez-vous la relation et la coopération entre la haute direction et les facultés au sein de votre établissement ?

4.1.2 Exemples de types de gestion de la qualité au sein des établissements : Structures de gestion

Structurer la gestion de la qualité est essentiellement une question de centralisation ou de décentralisation. Où la qualité doit-elle être gérée et par qui? Doit-elle se situer au niveau de la haute direction centrale ou dans les niveaux de pouvoir décentralisés (facultés, départements, etc.) afin d'avoir un maximum d'impact?

Peu importe que votre approche de la gestion de la qualité soit davantage centralisée ou décentralisée, les responsabilités doivent être clairement définies au niveau central de l'établissement également. Kaufmann distingue deux grandes variables de la mise en œuvre de l'assurance qualité : La structure organisationnelle et l'approche du pilotage. Toutes deux donnent lieu à quatre configurations, visibles dans le tableau 9.

Pilotage de la haute direction		Contexte	
		Centralisé	Décentralisé
Structure organisationnelle	Centralisée	Spécification du contenu par la haute direction et mise en œuvre centrale	Autonomie du contenu pour les facultés et mise en œuvre centrale
	Décentralisée	Spécification du contenu par la haute direction et mise en œuvre indépendante	Autonomie du contenu pour les facultés et mise en œuvre indépendante

Structures de GQ centralisées et décentralisées

Tableau 8 Options de pilotage de l'assurance qualité (tableau de l'auteur, basé sur Kaufmann 2009, 26)

Les exemples suivants, adaptés de Kaufmann (2009), illustrent trois types de structures de gestion de la qualité couramment appliqués dans les établissements d'enseignement supérieur allemands et leur intégration à un niveau organisationnel central.

1. La cellule administrative relevant des cadres supérieurs : La cellule en charge de la gestion de la qualité dépend directement de la haute direction, souvent de la personne en charge de l'enseignement et de l'apprentissage (par ex. le vice-président / recteur ou vice-recteur adjoint). La cellule est par conséquent directement responsable devant la haute direction et ne fait pas partie du reste de la hiérarchie administrative. Selon les principes de la GTQ, la cellule conçoit et élabore le système de gestion de la qualité, en mettant par exemple en œuvre de nouveaux instruments ou en proposant des ateliers pour le perfectionnement du personnel. Dans ce cas, la cellule centrale responsable n'est pas directement associée au contrôle qualité et au renforcement de la qualité, mais uniquement à la coordination, au soutien aux facultés, départements et professeurs. Ces procédures sont toutefois fréquemment exécutées par la cellule centrale malgré tout puisque les compétences et ressources des niveaux décentralisés ne sont peut-être pas (encore) à même de le faire.

Avantages	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> ■ Lien et communication directs avec la haute direction et gestion stratégique dès lors plus aisée, avec des résultats positifs du SGQ ■ Facilité de mise en œuvre sans besoin de restructuration ni de grands changements ■ Indépendance par rapport à l'administration pour une plus grande liberté dans les évaluations et réformes administratives 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Animosités de l'administration qui pourrait craindre une perte de pouvoir ■ Risque accru de devenir une structure formelle pour satisfaire à des exigences extérieures (des paroles plutôt que des actes) ■ La cellule pourrait être vue comme un prolongement de la haute direction, d'où suspicions et craintes de contrôle et absence de soutien au renforcement de la qualité ■ Difficulté à pérenniser le personnel, moins de durabilité

Tableau 9 Avantages et difficultés d'une cellule relevant de la haute direction (adapté de Kaufmann 2009, 21 et seq.)

2. Cellule relevant de l'administration : La mesure des résultats et le contrôle du processus relèvent traditionnellement de l'administration des EES. Ce type d'intégration structurelle situe la cellule au sein d'un département administratif ou en fait un département à part entière. Cette dernière possibilité regroupe souvent la gestion de la qualité et un département en charge de la planification, du développement et du contrôle. Lorsqu'elles sont introduites pour la première fois, les responsabilités en matière d'assurance qualité sont souvent réparties entre plusieurs départements administratifs, notamment en séparant les tâches liées à l'enseignement et l'apprentissage de celles qui relèvent de la planification et du contrôle.

Avantages	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> ■ Coordination plus aisée avec les autres départements administratifs grâce à la proximité et à la similitude des tâches ■ Meilleure intégration dans l'établissement en général possible grâce au lien avec l'administration et au lien avec la haute direction ■ Possibilité d'ouvrir des postes permanents, d'où une plus grande durabilité 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lien indirect avec la haute direction uniquement ■ Risque de concentration sur les aspects liés au contrôle et perte d'une orientation stratégique ■ Risque de détérioration de la communication avec les facultés, départements universitaires et professeurs ■ Risque de complication du développement de l'organisation et de la consultance, par ex. en raison d'un manque d'indépendance par rapport aux autres départements administratifs

Tableau 10 Avantages et difficultés d'une cellule relevant de l'administration (adapté de Kaufmann 2009, 20 et seq.)

3. Le centre indépendant : Souvent une cellule à part entière, en charge de l'assurance qualité et de l'évaluation de la qualité, relativement autonome par rapport à la haute direction, à l'administration, aux commissions, etc. Il fonctionne comme une entité située entre la haute direction et les facultés et départements. La haute direction est souvent directement ou indirectement à la tête des processus et procédures. Citons par exemple l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage ou le soutien pour l'agrément des programmes d'étude. Cette forte indépendance par nature permet de fournir des conseils et un soutien scientifiques (basés sur la recherche) de meilleure qualité et atténue l'impression que la cellule est le prolongement de la haute direction (comme vu dans le cas du modèle 1). Ces centres sont parfois liés à des départements universitaires spécifiques, par exemple la psychologie ou les méthodes de recherche empirique, afin d'assurer la continuité et les compétences scientifiques nécessaires. Un centre permettrait ensuite de mener des recherches grâce aux (généralement très nombreuses) données recueillies. Du point de vue de son organisation, le centre peut être intégré à divers endroits : il peut, par exemple, relever du sénat ou du conseil universitaire.

Avantages	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> ■ Indépendance par rapport à la haute direction, ce qui peut soutenir un point de vue plus indépendant ■ Travail de nature plus scientifique, plus adapté à l'environnement d'enseignement et d'apprentissage des scientifiques ■ Confiance plus grande en la cellule, qui ne donne pas l'impression de suivre les volontés de la haute direction ■ Possibilité de faire de la recherche, qui peut soutenir le renforcement de la qualité au moyen de nouvelles conclusions et techniques ■ Meilleure réputation à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Modèle coûteux, généralement adapté uniquement aux établissements de plus grande taille ■ Souvent, les fonctions de développement de l'organisation et de contrôle ne peuvent pas toutes être couvertes, laissant certaines d'entre elles à l'administration ou à d'autres entités ■ Difficulté à pérenniser le personnel, moins de durabilité

Tableau 11 Avantages et difficultés d'un centre indépendant (adapté de Kaufmann 2009, 19 et seq.)

Questions et tâches à accomplir

1. Lequel de ces types de configuration structurelle estimez-vous être le plus adapté à votre établissement ? Veuillez justifier votre choix.
2. Laquelle de ces trois configurations soutiendrait le plus le renforcement de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage, selon vous ?
3. Veuillez décrire les structures de gestion de la qualité dans votre établissement et préciser les similitudes et les différences par rapport aux modèles présentés (tableau 9).

4.1.3 Considérations générales pour la structuration de la gestion de la qualité

On peut déduire de la théorie de la bureaucratie professionnelle de Mintzberg ([section 4.1.1](#)), qu'une manière de structurer l'assurance qualité pourrait être de placer « les affaires liées à la qualité » entre les mains des universitaires compte tenu de la forte autonomie et de la forte appropriation des connaissances et des compétences. L'établissement aurait toutefois besoin de structures qui soutiennent les individus ou qui garantissent et définissent certaines normes et procédures pour permettent une analyse comparative, par exemple. Il importerait également d'envisager des structures qui vous aident au mieux à atteindre l'objectif d'inclusion de tous et d'instauration, chez les parties prenantes, d'un sentiment d'appropriation du renforcement de la qualité. Dans un environnement universitaire en particulier, une « surcharge de structures » pourrait avoir l'effet indésirable de surcharger les acteurs concernés.

Choisir une structure adaptée

Les points suivants donnent des lignes directrices utiles pour la mise en place ou l'élaboration de vos structures de gestion de la qualité et proposent des exemples de décisions structurelles qui pourraient en découler.

- **Taille de l'établissement** - Quelle est la taille de votre établissement ? Plus grand est l'établissement, plus il est difficile de centraliser la gestion de la qualité. Par contre, si votre établissement est de petite taille, une structure centralisée pourra convenir. La taille a d'autres répercussions sur les effectifs disponibles et nécessaires.
- **La diversité** - Combien de facultés / départements et de traditions et cultures différentes compte votre établissement ? Un établissement consacré à un seul domaine, comme l'économie, pourrait plus aisément apporter une définition centralisée de la qualité et des mécanismes d'assurance qualité. Une approche centralisée unique pourrait convenir. En revanche, il serait difficile pour un établissement diversifié de disposer de structures centrales en raison des nombreux points de vue divergents sur la définition de la qualité et la manière de la garantir. La définition, l'assurance et le renforcement de la qualité peuvent être gérés à un niveau inférieur, celui des programmes, voire des cours. Dans ce cas, il serait plus judicieux d'opter pour une structure centrale qui définisse des normes minimales et permette de grandes décisions décentralisées.
- **La dispersion géographique** - Combien de campus compte votre établissement ? Sont-ils proches, situés dans des villes différentes, voire des pays différents aux juridictions différentes ? Si votre établissement

doit gérer la qualité d'une série d'implantations, la mise en place de la structure doit s'efforcer de garantir l'application des mêmes normes de qualité sur l'ensemble des sites et de stimuler le renforcement. La dispersion géographique nécessite automatiquement une plus forte décentralisation, moyennant le respect d'une certaine norme au niveau central.

- **La notion et le modèle de qualité** - Quelle notion et quel modèle de qualité votre établissement suit-il? La notion de qualité et le modèle de qualité que vous souhaitez mettre en vigueur peuvent déterminer le type de structure à mettre en place. Une fois de plus, si vous voyez la qualité comme un élément transformateur ([section 1.1.2](#)), la gestion de la qualité devrait peut-être être décentralisée et gérée par les facultés/départements et, à titre individuel, par les professeurs. En revanche, dans le cas d'une définition davantage centrée sur le contrôle, une approche plus centralisée sera préférable.
- **Le contexte, le cadre institutionnel et la tradition** - Par ex., quel est le degré d'autonomie de l'établissement et de ses travailleurs ? Si l'établissement se caractérise par une forte tradition de liberté académique, une gestion centralisée de la qualité sera difficile à instaurer. Il sera plus judicieux de soutenir les universitaires dans leur appropriation de la qualité.
- **Règles et exigences externes** - Le système d'AQE de votre pays vous oblige-t-il à mettre en place des structures particulières ? Vous devez vous informer de l'existence ou non d'exigences ou de lignes directrices imposées par un organe externe d'assurance qualité. Habituellement, il incombe toutefois à l'établissement de structurer l'AQ, à condition qu'il dispose d'une cellule et d'un système à cet effet.
- **Le budget et les ressources** - Quel est le budget nécessaire ? Le budget est toujours une contrainte, mais cela ne signifie pas que la gestion de la qualité ne peut pas faire partie du travail quotidien et de la routine de votre établissement. Les ressources et structures existantes proches de l'assurance et de la gestion de la qualité pourraient être regroupées et augmentées. Il serait cependant contre-productif de se borner à assigner les tâches et responsabilités liées à la gestion de la qualité en plus de celles dont sont déjà responsables les départements / membres de l'établissement. De nouvelles ressources doivent être dégagées ou les autres tâches doivent être réorganisées ou abandonnées.

Il n'existe pas de lignes directrices ou règles strictes quant au choix d'un modèle et d'une structure pour mettre en œuvre la GQ. De nombreuses études de cas illustrent la mise en œuvre de la GQ dans des établissements d'enseignement supérieur dans le monde et peuvent donner des idées et servir de base de réflexion. Mais elles doivent toujours être adaptées au cadre et au contexte de son propre établissement (voir également [section 1.2.4](#)). Deux exemples de système seront présentés au [sous-chapitre 4.4](#).

Questions et tâches à accomplir

1. Quels facteurs contextuels devriez-vous prendre en considération pour les structures de la qualité dans votre établissement et que pouvez-vous en déduire ?
2. Votre cadre institutionnel s'accommoderait-il mieux d'une approche centralisée ou décentralisée ? Veuillez justifier votre choix.
3. Devez-vous respecter certaines règles ou exigences externes pour les structures de la qualité ou certaines lignes directrices pour la mise en place de systèmes ? Comment les adapter à votre GQ interne ?

Lectures complémentaires

- Billing, D. (1998). Quality management and organisational structure in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 139–159.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's : a synthesis of the research on organization design. *Management Science*, 26(3), 322–341.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.

4.2 Rôles et responsabilités

Il est crucial, pour la mise en œuvre de votre système de qualité, de définir clairement les rôles et responsabilités des membres du personnel en charge des procédures de gestion de la qualité. Des réponses doivent également être apportées à une série de questions telles que « Qui doit lancer le processus de gestion de la qualité ? », « Qui définit, met en œuvre et gère la gestion de la qualité ? » ou encore « Quelles sont les connaissances, aides et ressources humaines nécessaires ? »

Nous avons déjà souligné l'importance du leadership au [sous-chapitre 4.1](#) et analyserons plus en détail dans les prochains sous-chapitres le rôle de la haute direction et celui des gestionnaires de la qualité, de la cellule de gestion de la qualité et des facultés.

4.2.1 Rôle de la haute direction

L'engagement et le soutien de la haute direction sont essentiels, tout particulièrement dans les phases initiales de la mise en œuvre de la gestion de la qualité. La haute direction est la seule à pouvoir les définir les structures clés et la conception de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur puisqu'elle est également la seule à disposer des moyens et du pouvoir requis pour les mettre en œuvre. Les facultés et les départements ne disposeraient pas des ressources ni des compétences nécessaires pour ce faire. (Kaufmann

2009, 18) Le modèle de la première structure décrite à la [section 4.1.2](#), qui lie étroitement la cellule à la haute direction, serait une option appropriée pour la phase initiale en particulier (Kaufmann 2009, 25).

La haute direction doit être motivée et doit soutenir le système de gestion de la qualité, avant tout en veillant à la clarté et au réalisme de la mission, de la vision et des objectifs de l'EES sur lesquels peut s'appuyer le SGQ. Son autre rôle majeur consiste à définir une stratégie claire pour l'introduction et la mise en œuvre du système de gestion de la qualité (Becket & Brookes 2008, 44). Elle doit également veiller au financement des besoins en ressources humaines et en infrastructures, afin de pouvoir mettre en place des structures durables et d'aider les facultés et les départements dans leurs tâches dans le domaine de la qualité. Utiliser les ressources existantes et leur assigner de nouvelles tâches, par ex. dans la faculté, peut être une idée judicieuse. Toujours est-il que ce choix implique obligatoirement d'adapter les ressources ou de soulager les facultés (ou le personnel) d'autres tâches.

Clarté et réalisme de la mission, de la vision et des objectifs

Ressources humaines et infrastructure

La haute direction assume également un rôle d'initiateur en ajoutant de nouveaux thèmes à l'ordre du jour dans le domaine de la qualité. A cet effet, elle se doit d'être toujours bien informée des exigences et changements externes dans l'environnement de l'université. Cette stratégie devrait aller au-delà du simple objectif de « satisfaire à des exigences et des normes externes » et devrait porter sur des thèmes et enjeux importants pour l'établissement à l'avenir.

Ajouter de nouveaux thèmes à l'ordre du jour

Vu l'ampleur de ces diverses missions, la haute direction ne peut être laissée à elle-même. Elle doit dès lors mobiliser les ressources humaines et structurelles nécessaires pour appuyer cette stratégie. Selon le contexte et l'histoire de l'établissement, le point de départ peut fortement varier d'un cas à l'autre : Certains EES disposent peut-être déjà d'une cellule avant de lancer le processus, d'autres disposent déjà de départements proches de la gestion de la qualité, comme ceux en charge du contrôle et de l'évaluation, ou un système est déjà en vigueur. Quelle que soit la situation de départ, il importe de clairement définir et vérifier les compétences de ces structures pour pouvoir procéder à une mise en œuvre réaliste du système de gestion de la qualité et pouvoir définir le soutien et les structures qui seront nécessaires à cette fin.

Si aucune structure de gestion de la qualité n'existe déjà, la première étape pourrait être de désigner un agent responsable au sein de l'établissement, un « gestionnaire de la qualité », qui peut être un assistant, un adjoint, un directeur ou le chef d'une cellule qualité. La description du poste doit préciser et définir clairement le rôle et les responsabilités du gestionnaire de la qualité. La haute direction doit veiller à choisir un gestionnaire de la qualité qui réponde au profil requis et, si nécessaire, permettre l'acquisition des compétences manquantes au moyen de formations individuelles. La haute direction doit garder à l'esprit l'importance du gestionnaire de la qualité pour la réussite de la mise en œuvre du SGQ et doit tenir compte de l'environnement dans lequel le travail quotidien devra être effectué. Cet environnement étant de nature universitaire, le gestionnaire de la qualité doit, dans la mesure du possible, avoir une certaine ancienneté et, éventuellement, une crédibilité et un parcours universitaires. Ces critères renforceront la crédibilité du gestionnaire et lui permettront de mieux comprendre les besoins et les préoccupations des universitaires. Le gestionnaire de la qualité doit ensuite pouvoir compter sur le soutien de la haute direction, et inversement.

Définir clairement le rôle et les responsabilités du gestionnaire de la qualité

L'environnement du travail

Tout ce qui précède vaut également pour les cellules de gestion de la qualité : Leur rôle et leurs responsabilités doivent également être clairement définis. La mise en œuvre des procédures doit se faire dans la

transparence et associer les facultés, les départements et d'autres parties prenantes pertinentes telles que les étudiants, les employeurs et la société. La haute direction doit également s'assurer que les facultés et les départements, mais aussi les autres parties prenantes, connaissent leurs responsabilités et leurs rôles. On ne saurait trop insister sur le rôle du leadership à la lecture de toutes les conclusions sur la réussite des systèmes de gestion de la qualité, au sein des entreprises ou de l'enseignement supérieur (Becket & Brookes 2008 ; Steiger, Hammou, et Galib 2014) :

Importance
du leadership

« Le leadership est le principal facteur du développement d'une organisation. Il intervient dans la définition de sa politique, de sa stratégie et de sa culture, dégage les ressources nécessaires à la mise en œuvre de ses processus, instaure des partenariats indispensables, participe au recrutement et à la formation de ses différents acteurs, et contribue à sa structure et à son organisation interne. »

(traduit de Maria João Rosa & Amaral 2007, 195)

4.2.2 Rôle de la cellule qualité et du gestionnaire de la qualité

Facteur de
changement

Tous les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas la taille et les ressources disponibles nécessaires pour soutenir une cellule spécifiquement chargée de l'assurance qualité. Dès lors, lorsque nous mentionnons le rôle du gestionnaire de la qualité, nous faisons référence à toute sorte de cadre organisationnel en matière de gestion de la qualité.

Service,
soutien &
coordination

Les gestionnaires de la qualité doivent, surtout lorsqu'ils sont étroitement liés à la haute direction, faire office d'agents qui, d'une part, soutiennent l'orientation stratégique de la gestion de la qualité et, d'autre part, prodiguent des conseils sur la base de l'expérience nécessaire, comme leur connaissance du contexte, des exigences externes (par ex. l'AQE), des méthodes et instruments et de la culture de l'établissement. Ce soutien apporté à la haute direction est particulièrement important lors de la phase initiale d'introduction des mécanismes d'assurance qualité, mais aussi pendant la suite de la mise en œuvre.

Interface
de la GQ

Le rôle des gestionnaires de la qualité pour l'établissement dans son ensemble peut varier selon la notion de qualité et le modèle de qualité adoptés et le contexte (par ex. la taille et les ressources). Sa fonction consiste généralement à soutenir et coordonner la gestion de la qualité au sein de l'établissement et à faire le lien avec le niveau inférieur de l'organigramme, comme les facultés et les départements. Le gestionnaire de la qualité est l'interface stratégique où convergent tous les aspects de la qualité.

Fondement
scientifique
du travail et
des méthodes

Les gestionnaires de la qualité assument une fonction d'expert et de service dans le cadre de l'AQE (par ex. soutenir l'agrément et les audits externes) et de l'AQI (par ex. l'auto-évaluation et le suivi) et ils encouragent et assistent l'établissement dans les deux cas. Ils sont des facteurs de changement et doivent veiller à la transparence et à la participation afin de motiver et inciter les différentes parties prenantes à coopérer (par ex. les enseignants à titre individuel).

Les gestionnaires de la qualité doivent par ailleurs veiller au bon fonctionnement du système et à son étanchéité grâce à des méthodes, mécanismes et techniques scientifiques bien établis. Ils doivent en permanence communiquer avec les facultés et les départements, les différentes commissions, etc. et veiller au contrôle, à l'assurance et au renforcement effectifs de la qualité. À cet égard, il importe d'assurer un juste équilibre du système de gestion de la qualité entre l'AQE et l'AQI.

Une troisième fonction possible est la recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage: les données recueillies et disponibles pour le système de gestion de la qualité peuvent servir de base à la recherche, dont les conclusions peuvent ensuite alimenter le système et permettre un renforcement de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage. Cette troisième fonction est sans nul doute exigeante et n'est pas envisageable sans les ressources d'une cellule permanente. Les gestionnaires de la qualité doivent cependant baser leur travail sur les méthodes scientifiques les plus récentes et les dernières conclusions de la recherche. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils doivent eux-mêmes prendre part aux activités de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ou sur la gestion de la qualité.

Mener des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage

En communication constante avec l'établissement et ses parties prenantes, ils ont notamment pour tâche principale d'identifier et d'élaborer conjointement la notion de la qualité à traduire dans le système et le cadre de gestion de la qualité et doivent, pour ce faire, faciliter les discussions, le dialogue et les décisions. Une autre de leurs missions consiste à documenter le système de gestion de la qualité et, éventuellement, les processus d'enseignement et d'apprentissage afin de les rendre transparents et de créer une base commune pour leur travail et en particulier celui des autres. L'établissement aura besoin de lignes directrices et de politiques qui décrivent les processus et responsabilités, par ex. un manuel de la GQ, un descriptif des processus et des flux d'information (voir module 4) et des politiques d'évaluation.

Prendre part à l'élaboration de la notion de la qualité et du système de gestion de la qualité

Les gestionnaires de la qualité doivent par ailleurs être disposés à relever les défis potentiels en lien avec leur travail, tant au sein de l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Ils se heurteront souvent à des résistances de différentes sortes et à différents niveaux. Cette résistance consiste souvent à critiquer les méthodes et instruments pour leur inadéquation ou leur manque d'assise scientifique ou à invoquer la « liberté académique » pour justifier un avis divergent et / ou l'impossibilité d'être jugé par le système ou encore la passivité. D'autres ne s'acquittent de leurs tâches et de leurs missions que sur papier. (Kaufmann 2009, 29) Parmi les difficultés externes, citons l'interprétation erronée de certaines données ou résultats qui donne une image faussée de l'établissement. De manière générale, nombre des difficultés auxquels font face les gestionnaires de la qualité et les cellules qualité témoignent de la nécessité de disposer d'instruments et mécanismes scientifiques éprouvés.

Gérer les difficultés et les résoudre et stimuler le soutien envers la GQ au sein de l'établissement

Sursock et Vettori (2012) ont étudié les cultures de la qualité en vigueur dans les établissements d'enseignement supérieur en Europe. Leurs conclusions soulignent l'importance de définir de nouveaux rôles pour les gestionnaires de la qualité et d'y insister sur la fonction de facilitation. Ils doivent :

Nouveaux rôles ?

- **analyser les cultures de la qualité de leur établissement.** Comment les membres de l'établissement abordent-ils la qualité et l'assurance qualité ? Y a-t-il des schémas récurrents, similaires ou différents ?
- **faciliter la réflexion au sein de leur établissement**, ainsi que le changement et le dialogue. Cette fonction va au-delà d'une simple fonction de coordination et met en avant le rôle de facilitateur, déjà abordé plus haut.
- **assurer la traduction entre les jargons utilisés.** Il n'est pas aisé de rassembler les acteurs d'établissements d'enseignement supérieur et, souvent, il faut traduire les jargons utilisés pour créer une base commune et un terrain d'entente. Cette traduction se fait, par exemple, entre le jargon de l'AQ et celui utilisé dans l'établissement ou le jargon des universitaires et celui de la haute direction.
- **être des « courtiers culturels »**, à savoir faire le lien, assurer la médiation et le relais entre les idées et aider les acteurs à adopter leurs points de vue.

- être des « agents constructifs » qui appuient les dirigeants au sein de l'EES dans la mise en place de processus dignes d'intérêt et contribuent à la production d'informations dignes d'intérêt.

Le contenu des cinq modules de la série de livres sur l'assurance qualité interne, se penche sur les domaines de savoir-faire que devraient maîtriser les gestionnaires de la qualité. Cela ne signifie pas que ceux-ci doivent être des experts dans tous ces domaines, mais ils devraient avoir des bases dans certains de ces domaines et être spécialisés dans d'autres. Dans leur travail quotidien, les gestionnaires de la qualité ne doivent jamais perdre de vue que la gestion de la qualité ne doit pas devenir un fardeau pour les membres de l'établissement mais, au contraire, renforcer ce dernier sans être trop exigeant. Cela permet également d'éviter toute connotation négative liée à une « surcharge de travail » au sein de l'établissement, ce qui peut arriver même lorsque la charge de travail requise est limitée.

S'il désire soutenir le gestionnaire de la qualité dans la longue liste de ses tâches et mieux appuyer et promouvoir la vision et le modèle de la qualité en son sein, l'établissement peut mettre sur pied des structures d'appui, comme un département central en charge du perfectionnement du personnel pour l'enseignement et l'apprentissage au sein de la cellule qualité et faciliter la diffusion de la qualité à l'aide de groupes de réflexion au sein des départements ou facultés. Ces mesures peuvent également être entreprises en dehors de la cellule qualité. Dans ce cas, il doit y avoir une coopération étroite entre les deux cellules. Ces formes de coopération et de liens avec d'autres départements doivent être recherchées et identifiées (voir module 5). Elles peuvent se révéler cruciales pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Une coopération peut également être entamée avec des domaines scientifiques liés à l'assurance qualité au sein de l'établissement, comme les méthodes de recherche en sciences sociales, la psychologie ou la didactique.

En somme, les cellules qualité peuvent être de nature très variée et leurs tâches centrales et de soutien pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage peuvent être déduites de votre définition de la qualité. Le tableau suivant illustre une série de possibilités.

Tâches possibles du gestionnaire/ de la cellule qualité

Tâches	Tâches de soutien et Thèmes d'intérêt spécifiques
■ Évaluation	■ Apprentissage en ligne (par ex. formation et soutien pour les professeurs)
■ Agrément	■ Employabilité, service des carrières
■ Didactique et formation continue des professeurs	■ Gestion de la diversité des étudiants
■ Gestion des données / gestion des connaissances	■ Internationalisation
■ Contrôle et suivi	■ Recherches dans le domaine de l'enseignement supérieur
■ Coordination et organisation de l'enseignement et de l'apprentissage	■ Fonction de transfert (connaissances et services)
	■ Services à la communauté
	■ etc.

Tableau 12 Tâches centrales et de soutien possibles et thèmes d'intérêt spécifiques des cellules de gestion de la qualité

Les gestionnaires de la qualité sont en quelque sorte des spécialistes hybrides, « qui ont des parcours et portefeuilles mixtes, à savoir des éléments d'activités à la fois professionnelles et universitaires » (Whitchurch 2008, 377). Les gestionnaires de la qualité et les cellules qualité sont des éléments relativement neufs dans les établissements d'enseignement supérieurs. Aussi leurs rôles et responsabilités évoluent-ils en permanence. Dans la pratique, on ne sait pas toujours clairement où commence et où se termine la responsabilité du gestionnaire de la qualité. Une animosité peut parfois naître en raison des conflits de rôles avec d'autres départements et cellules. Une solution pour les gestionnaires de la qualité dans l'enseignement et l'apprentissage serait la concrétisation des solutions et renforcements clairement entre les mains de ceux qui délivrent l'enseignement, bien que le gestionnaire de la qualité puisse être associé au processus de suivi.

4.2.3 Rôle des facultés, départements, programmes d'étude et professeurs

« Comme l'a déclaré Dill (1995), on ne peut atteindre une qualité supérieure en inspectant ; la qualité doit se 'construire' minutieusement, dans l'interaction entre les enseignants et les étudiants au niveau du lieu travail »

(traduit de Westerheijden, Stensaker, et Rosa 2007, 6).

Et, dernière fonction mais non des moindres, le système de gestion de la qualité doit inclure le rôle des facultés, départements et programmes d'étude ainsi que celui des professeurs à titre individuel. Qu'attend-on d'eux ? À quels processus sont-ils associés ou pas ? Quels sont leurs devoirs et responsabilités ? Comment doivent-ils s'impliquer ? Comment peuvent-ils être soutenus ?

Définir les rôles, depuis les facultés jusqu'aux membres de l'établissement

Le rôle des membres de l'établissement, des programmes d'étude et des départements au sein des facultés est probablement le plus compliqué et aussi le plus essentiel. Le système et les structures doivent faciliter la tâche de ces acteurs pour évaluer et renforcer l'enseignement et l'apprentissage, en intégrant des exigences des parties prenantes et réglementations externes parfois conflictuelles. La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage relevant essentiellement de ces acteurs, la motivation, l'attitude et l'action sont des éléments clés de l'assurance et du renforcement de la qualité. Il importe dès lors de les inclure dans les processus de mise en place et de mise en œuvre du système et de les tenir informés des exigences, besoins, objectifs et, surtout, des avantages de ce système. Les professeurs devraient, à titre individuel, se servir des instruments de la qualité comme l'évaluation et les outils tels que le cycle PDCA (voir [section 3.3.1](#)), qui les accompagnent dans leur quête de qualité. Enfin, les facultés, départements et programmes d'étude sont des parties prenantes majeures dans la définition de la qualité spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils savent situer les problèmes et les enjeux et identifier le potentiel de renforcement. Le système de gestion de la qualité doit les accompagner dans ce sens. Une exigence fondamentale à cet effet est leur participation active et leur motivation à intégrer le renforcement de la qualité dans leur travail quotidien. Ce type d'engagement est souvent considéré comme un pilier indispensable de la mise en place d'une « culture de la qualité ».

Acteurs, comme dans le « A » du cycle PDCA

La réflexion sur les rôles au sein de la gestion de la qualité et leur mise en place doivent être vues comme un processus continu. Les rôles peuvent varier au fil du temps, en fonction de l'évolution des établissements et des exigences et demandes externes. Nous vous encourageons à associer toutes les parties prenantes concernées (étudiants, employeurs, État, société au sens large, etc.) à vos réflexions sur les rôles et les responsabilités en matière de qualité au sein de votre établissement et de votre système de gestion de la qualité.

Questions et tâches à accomplir

1. Comment décririez-vous votre relation avec la haute direction ?
2. Réfléchissez aux rôles du gestionnaire de la qualité dans votre propre EES et décrivez-les.
3. Qui d'autre pourrait, selon vous, avoir un rôle à jouer dans l'AQ ? Veuillez justifier votre réponse.

Lectures complémentaires

- Anderson, G. (2006). Assuring quality / resisting quality assurance : Academics' responses to "quality" in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161–173.
- Sursock, A. (2011). *Examining quality culture part II : Processes and tools-participation, ownership and bureaucracy*. Brussels : European University Association.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries : The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic ? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121–131.

4.3 Mise en oeuvre d'un système de gestion de la qualité

Définir un plan d'action pour la mise en oeuvre ou la révision

A présent que nous nous sommes penchés sur les structures et rôles possibles, nous allons vous présenter un bref exemple de processus de mise en oeuvre d'un SGQ. Comment concrètement mettre en oeuvre un SGQ et le réviser et quels sont les éléments à envisager ? Qui associer ? Quelles sont les ressources nécessaires ?

Avant de trop entrer dans les détails des phases de mise en oeuvre, l'initiateur du processus, généralement un membre de la haute direction appuyé par un gestionnaire de la qualité, se doit de répondre à une série de questions fondamentales. Ces questions peuvent être recensées dans un plan d'action personnel ou un projet de concept avant l'implication d'autres acteurs :

Questions fondamentales

- **Déterminer les finalités et objectifs du SGQ** : À quelle fin l'établissement lance-t-il ce système ? Et, suivant cette question, sur quelle notion, définition et paradigme de la qualité le système repose-t-il (pour commencer) ?
- **Déterminer le calendrier et les échéances de la mise en oeuvre** : Quelle sera la durée de la phase d'élaboration, de la phase de mise en oeuvre et dans quel délai faudra-t-il atteindre les objectifs à court, moyen et long terme ?
- **Déterminer les partenaires et les acteurs** : Qui doit être associé à la mise en oeuvre et à la révision ? À quel moment et dans quelle mesure ? Par exemple : quels sont les rôles de la haute direction, des facultés, des départements administratifs ou des associations d'étudiants ?

- **Déterminer les ressources** : Quelles sont les ressources nécessaires pour mettre en œuvre et gérer le système ? Ceci vaut pour les ressources humaines et financières, de même que pour les infrastructures et les technologies de l'information (TI), par exemple.
- **Déterminer comment mesurer la réussite des différentes phases de mise en œuvre** : Les échéances fixées pour la mise en œuvre ou la révision doivent être transparentes et clairement définies afin que l'on puisse vérifier si elles ont été respectées ou non. Pour ne pas voir la motivation s'essouffler pendant un processus essentiellement long et exigeant, il est conseillé de mener une « politique des petits pas », qui permet d'obtenir de nombreux petits résultats, et d'ainsi pouvoir célébrer le franchissement des étapes intermédiaires. Ne voyez pas trop grand !

En fonction de ces définitions préliminaires de base, le processus de mise en œuvre ou de révision d'un SGQ peut se diviser en six phases :

- 1. Phase conceptuelle** : Les définitions préliminaires ci-avant font déjà partie de la phase conceptuelle. Cette phase nécessite ensuite de trouver des réponses aux questions fondamentales posées, telles que les principaux piliers du système, la définition des éléments et instruments clés et leur élaboration. Cette phase devrait se conclure par un plan d'action qui inclue les activités, échéances, responsabilités, acteurs impliqués et extrants / résultats, par exemple. Détaillez le plus possible. Il va de soi cependant que le plan d'action évoluera en permanence.
- 2. Phase d'activation** : Dans cette phase, vous coopérez avec les principales parties prenantes et les sensibilisez à la nécessité d'un SGQ ou de sa révision. Vous devrez trouver des alliés pour les processus décisionnels politiques au sein de votre établissement.
- 3. Phase de mise en œuvre I** : La mise en œuvre de votre plan commence par la conception des instruments et la mise en place des infrastructures de communication pour débattre des résultats, élaborer les mécanismes, etc.
- 4. Phase de réflexion** : Il est important de recevoir un feedback des parties prenantes, de procéder à des ajustements du concept et de situer les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre pour pouvoir adapter le plan de mise en œuvre.
- 5. Phase de mise en œuvre II** : Grâce aux nouvelles connaissances acquises lors de la phase de réflexion, la phase de mise en œuvre des instruments et des mécanismes peut être entamée. Les instruments doivent être liés et les processus, documentés, par exemple.
- 6. Phase d'évaluation** : Enfin, le système doit être évalué en interne et en externe. L'évaluation externe peut se faire via un audit, un agrément ou une évaluation. Lors du lancement d'un nouveau système, on se penche généralement d'abord sur son fonctionnement. S'il est en vigueur depuis un certain temps déjà, on peut se concentrer sur ses résultats et son impact.

Les 6 phases de mise en œuvre selon la logique du cycle PDCA

Quelles que soient les phases que vous choisissez pour votre plan de mise en œuvre, celui-ci doit reposer sur le raisonnement du cycle PDCA (voir [section 3.3.1](#)). Le processus doit dès lors recommencer à la case départ une fois terminé. Les systèmes de gestion de la qualité ne doivent jamais être jugés « achevés ». Ils doivent au contraire évoluer en permanence. C'est là une différence majeure avec un processus de mise en œuvre d'un projet, dont la fin est prédéterminée. Les étapes et phases sont, elles, comparables (voir document sur la gestion de projets).

4.4 Études de cas de systèmes et structures de gestion de la qualité

Les deux brèves études de cas suivantes illustrent la mise en œuvre de l'assurance et de la gestion de la qualité dans différents types d'établissement.

4.4.1 Système de gestion de la qualité de l'Université nationale du Viêt Nam d'Hô Chi Minh-Ville

Avec plus de 50.000 étudiants, l'Université nationale du Viêt Nam d'Hô Chi Minh-Ville (VNU-HCM) est l'une des plus grandes universités du pays. Créée à la suite de la fusion de différents établissements en 1995, elle chapeaute actuellement six universités, une école, un institut de recherche et une série de centres. Chaque établissement membre a ses propres facultés et départements.

Le système d'AQ de la VNU-HCM repose sur l'importance d'un juste équilibre entre la centralisation et la décentralisation. Cet équilibre comporte trois niveaux : Le niveau général de la VNU-HCM, avec un conseil de l'AQ et le CETQA (Center for Educational Testing and Quality Assessment) ; le niveau des établissements membres et leurs unités d'AQ respectives ; et la cellule qualité au niveau des facultés au sein des établissements (voir Figure 11).

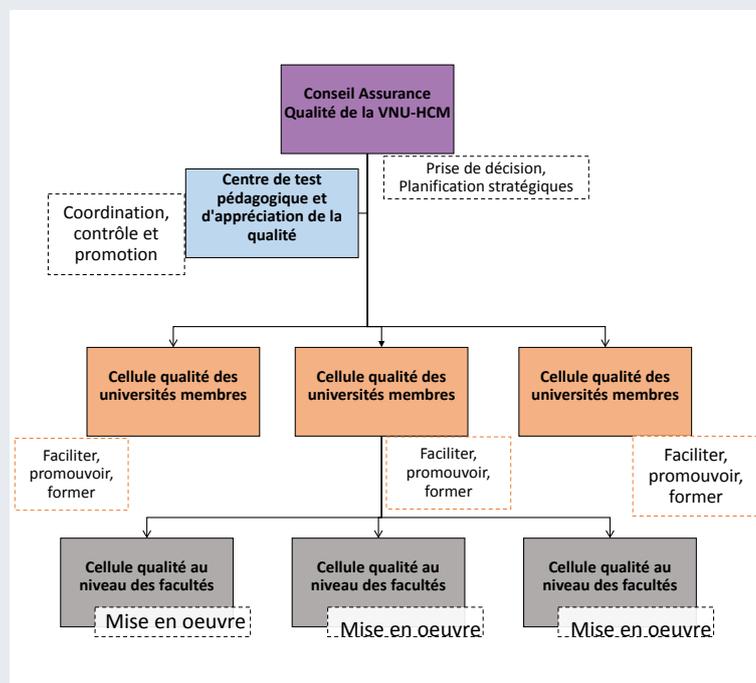


Figure 9 Structure de l'AQ à l'Université nationale du Viêt Nam d'Hô Chi Minh-Ville

Le CETQA est une cellule permanente du conseil de l'AQ de la VNU-HCM et fait office de cellule d'AQ au niveau de la VNU-HCM. Il est, dans une certaine mesure, le lien entre le Conseil de l'AQ et les cellules d'AQ au niveau de l'établissement. Le CETQA est sous la supervision directe du président et est verticalement lié aux autres cellules du système d'AQ de la VNU-HCM. Il coordonne, facilite et supervise les pratiques des établissements

membres dans le domaine de l'AQ et conseille le Conseil de l'AQ, en matière de stratégie par exemple. Il veille également à l'application des décisions du Conseil de l'AQ par les établissements membres. Le Conseil de l'AQ définit l'orientation et la stratégie pour les pratiques relatives à l'AQ dans l'ensemble du système. Les cellules d'AQ des établissements membres conçoivent leur stratégie en tenant compte des orientations données par le Conseil de la VNU et de leur propre contexte. Les cellules qualité au sein des facultés sont ensuite responsables de la mise en œuvre de cette stratégie. Le CETQA procède chaque année à des appréciations internes de la qualité au niveau des programmes et de l'établissement. L'appréciation des programmes repose sur les critères de l'AUN-QA, tandis que celle de l'établissement utilise les critères émis par le ministère de l'Éducation et de la Formation. En outre, un manuel d'AQ est en cours de publication et proposera des lignes directrices pour la pratique de l'AQ.

Nguyen My Ngoc (VNU-HCM, 2015)

4.4.2 Le système de gestion de la qualité de la Multimedia University

Contrairement à la VNU-HCM, une université d'État, la Multimedia University (MMU) est un établissement privé en Malaisie, créé en 1996, et spécialisé dans l'ingénierie, les TI, le multimedia, le commerce et le droit. Ses 9 facultés, réparties sur trois sites, comptent au total plus de 20.000 étudiants.

La gouvernance de l'assurance qualité (AQ) à la Multimedia University (MMU) est conforme au cadre de qualification et aux normes des programmes de l'Agence malaisienne des qualifications (MQA). Les processus opérationnels appliqués au sein des cellules administratives et de soutien universitaires clés, telles que la cellule d'évaluation et de gestion des dossiers et la bibliothèque, sont certifiés ISO. La MMU adopte le code de pratique MQA pour l'agrément des programmes dans le cadre du système interne d'AQ. Dans ce cadre, les aspects universitaires de la qualité sont classés en intrants, processus d'AQ et buts et objectifs ultimes de l'AQ à atteindre, comme le montre la figure ci-après.

Le système d'AQ de l'université insiste tout particulièrement sur le renforcement des différents programmes universitaires. La faculté évalue la performance de ces programmes pour chaque semestre et examine à cette occasion les réalisations / le perfectionnement du personnel, la performance des étudiants, le statut d'agrément, les collaborations avec le secteur industriel ou les projets de fin d'année qui y sont liés, l'employabilité des

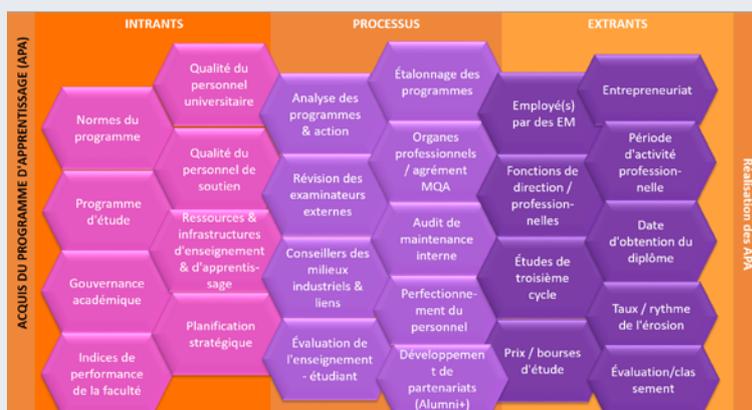


Figure 10 Aspects universitaires de la qualité à la Multimedia University Malaysia

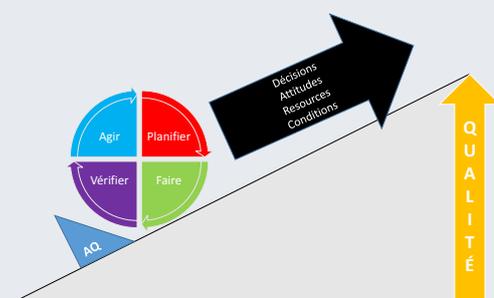


Figure 11 Renforcement de la qualité à la Multimedia University

diplômés, entrepreneuriat, etc. L'amélioration continue de la qualité est assurée par le cycle PDCA de Deming pour chaque aspect universitaire de la qualité. Les instruments et mécanismes d'assurance qualité sont utilisés afin de maintenir et garantir la qualité et le cycle PDCA permet de rehausser le niveau de qualité et de le renforcer en permanence (voir Figure 14). Chaque année, la faculté recueille une série de conseils grâce à la participation active et au feed-back d'examineurs / professeurs externes renommés et expérimentés, de groupes consultatifs d'industriels, et d'employeurs. Ces conseils lui permettent de garantir l'intégration continue dans chaque programme académique de contenus, plans de cours et pratiques référencées universitaires récents.

Un audit de maintenance interne complet (IMA), organisé par la cellule AQ de l'université, à savoir le Centre pour l'assurance qualité et l'excellence académique (CQAAE), évalue l'efficacité de ces systèmes en vue d'atteindre les objectifs fixés en matière d'AQ. Le CQAAE relève du Bureau stratégique et de transformation de l'université, sous la supervision du président. Les conclusions de cet audit sont analysées en vue de la formulation de plans d'action, dont le suivi est assuré dans le cadre de l'analyse de la performance des programmes, au niveau de l'université. Les plans d'action et les objectifs visés sont intégrés dans l'appréciation annuelle de la performance de la faculté et des indices de performance du doyen, bien que l'AQ relève du doyen et bénéficie de l'appui du vice-doyen des affaires académiques.

Un audit de maintenance interne complet (IMA), organisé par la cellule AQ de l'université, à savoir le Centre pour l'assurance qualité et l'excellence académique (CQAAE), évalue l'efficacité de ces systèmes en vue d'atteindre les objectifs fixés en matière d'AQ. Le CQAAE relève du Bureau stratégique et de transformation de l'université, sous la supervision du président. Les conclusions de cet audit sont analysées en vue de la formulation de plans d'action, dont le suivi est assuré dans le cadre de l'analyse de la performance des programmes, au niveau de l'université. Les plans d'action et les objectifs visés sont intégrés dans l'appréciation annuelle de la performance de la faculté et des indices de performance du doyen, bien que l'AQ relève du doyen et bénéficie de l'appui du vice-doyen des affaires académiques.

Ong Duu-Sheng (MMU) (2015)

Chapitre 5

Des systèmes de gestion de la qualité couronnés de succès

Quand un système atteint-il sa finalité ? Partie I

5 Des systèmes de gestion de la qualité couronnés de succès : Quand un système atteint-il sa finalité ? Partie I

Le présent livret a exposé les notions de base de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et a entamé l'examen des principales questions relatives à la manière de mettre en œuvre un SGQ. Nos quatre modules suivants poursuivront l'étude de la mise en œuvre d'un SGQ et se clôtureront par le module 5, où sera à nouveau abordée la question de la mise en œuvre au niveau du système, avec un accent particulier sur les différents maillages d'un SGQ.

En guise de conclusion préliminaire (partie I), on peut dire que la réussite d'un système de gestion de la qualité nécessite, d'une part, la prise en considération et le respect des exigences, normes et objectifs fixés par le système d'AQE du pays et / ou de la région. Au [sous-chapitre 3.1](#), nous avons souligné l'importance des systèmes externes, qu'ils soient chargés de veiller à la reddition de comptes par l'enseignement supérieur ou de la mobilité et de la reconnaissance ou encore du renforcement de la qualité. Pour un SGQ, un des critères d'« atteinte de sa finalité » peut-être l'obtention d'un agrément, le passage réussi d'un audit ou d'une procédure d'appréciation, etc. en fonction de l'instrument choisi dans le cadre du système d'AQE.

Respect
de l'AQE ?

Le système doit par ailleurs prendre en considération et respecter les exigences, normes et objectifs de son propre établissement, lesquels correspondent au contexte et aux enjeux propres à l'établissement concerné et vont au-delà de ceux des systèmes de l'AQE. Pour atteindre cette finalité, les établissements d'enseignement supérieur doivent établir leurs propres critères de réussite transparents, dont la vérification puisse être assurée par des mécanismes et instruments. Cette seconde finalité interne est également en partie un objectif des systèmes d'AQE dans certains pays, qui insistent sur le renforcement.

Respect
de l'AQI ?

Ces deux facettes renvoient à une exigence majeure pour un SGQ : Un juste équilibre et l'exploitation des synergies entre le contexte interne et externe, entre l'AQE et l'AQI. Les parties prenantes de l'enseignement et de l'apprentissage jouent un rôle clé dans ces deux facettes.

Équilibre
entre l'AQE
et l'AQI

Nous nous sommes efforcés de résumer les points à envisager lors de la conception d'un système à même d'atteindre sa finalité et avons esquissé plusieurs possibilités, décisions et conceptions : De la définition de la qualité comme fondement (comment définir la qualité ?) aux modèles de la qualité possibles (comment contrôler, garantir, renforcer et gérer la qualité ?) en passant par les structures, rôles et responsabilités (comment structurer et mettre en œuvre le système ?).

Au cours de ces diverses étapes, nous avons souvent souligné l'importance de votre propre contexte. Nous avons également cherché à déterminer si les concepts de la qualité et de l'assurance qualité, les modèles et instruments issus de la gestion pouvaient être appliqués à l'enseignement supérieur. A défaut de pouvoir

donner une formule générale ou une réponse spécifique à votre cas, nous souhaitons rappeler que le contexte est un paramètre crucial de l'efficacité du système. Cela vaut également pour les exemples de bonnes pratiques tirés d'autres établissements d'enseignement supérieur. Ils ne sont pas la garantie d'une réussite pour votre établissement, surtout si votre établissement est très différent de celui cité en exemple.

Nous sommes dès lors d'avis que l'assurance qualité et sa gestion doivent être conçues et basées sur des modèles internes à l'établissement concerné, et non adoptées et mises en œuvre sur la base de modèles extérieurs. A cet égard, Stensaker (2007) a mis au point le concept de la traduction, qui peut servir de maxime lors de la conception et de la mise en œuvre de la gestion de la qualité. Westerheijden, Stensaker et Rosa (2007) le décrivent comme suit :

Principe de
la traduction

« La traduction est un processus plus complexe que le terme traditionnel de la 'mise en œuvre'. La mise en œuvre implique un processus linéaire, mécanique d'exécution des ordres, tandis que la traduction renvoie à un processus actif réalisé par un interprète. D'ailleurs, la traduction peut impliquer des pertes, comme le film « Lost in translation » (2003) l'annonce clairement dans son titre. Une bonne traduction ne se borne pas à remplacer un mot dans une langue par un mot dans une autre, mais tient également compte des différences grammaticales et syntaxiques, ainsi que des différences culturelles. »

(traduit de Westerheijden, Stensaker, & Rosa 2007, 6)

La qualité est dynamique, et votre système doit l'être tout autant. Dans les phases initiales de la gestion de la qualité, les EES se concentreront peut-être davantage sur le contrôle et l'assurance qualité, et moins sur le renforcement de la qualité. Vues sous cet angle, les structures principales présentées (voir [section 4.1.2](#)) pourraient convenir à différentes phases de votre système. Pour les nouveaux systèmes, nous avons suggéré l'option de nouer des liens très étroits avec la haute direction en attendant que le système atteigne sa maturité du système, que des normes minimums soient respectées et que les facultés, départements et professeurs s'associent au système. Le renforcement de la qualité peut ensuite être davantage mis en avant. Une option structurelle plus adaptée dans ce cas pourrait être celle d'un centre indépendant, capable d'offrir un appui et des cours de perfectionnement au personnel au moyen d'une approche plus décentralisée, moins étroitement liée à la haute direction.



Culture de la qualité

« L'attachement à la qualité est un ensemble de valeurs guidant les améliorations des pratiques de travail ainsi que ses résultats. »

traduit d'Harvey (2004-14)

Indépendamment de leur contexte et de la phase de mise en œuvre dans laquelle ils se situent, les établissements d'enseignement supérieur doivent trouver un équilibre entre la centralisation et la décentralisation. Si l'on prend l'exemple du type d'organisation de Mintzberg, la bureaucratie professionnelle, (voir [section 4.1.1](#)) pour décrire les EES, une approche descendante a peu de chances de porter ses fruits. Une approche

transparente et participative sera plus appropriée et aura plus de chances d'aboutir et d'être durable. Une approche participative avec l'ensemble des parties prenantes favoriserait l'appropriation et pourrait alimenter une culture dite « de la qualité » au sein de l'établissement, au niveau des facultés, des départements et des professeurs (Kohler 2012, 81). De ce point de vue, la culture de la qualité est souvent vue comme la réponse à de nombreuses difficultés (Harvey & Stensaker 2008, 438). Or, sa définition reste floue et on ignore comment et si une réponse peut être apportée à ces difficultés. Ces questions et implications de la culture de la qualité pour le système et pour le travail au quotidien seront examinées plus en détail au module 5.

Tout le monde s'accorde à dire que les instruments tels que l'évaluation et l'agrément favorisent l'apprentissage des facultés, départements, programmes d'étude et professeurs concernés. L'auto-appréciation, par exemple, suscite un changement dans le comportement des différents acteurs. L'amélioration de la qualité ne peut se faire sans se pencher sur l'enseignement et l'apprentissage. Le moment où sont atteints les premiers résultats est une phase décisive. Ne plus agir et se reposer sur ses lauriers en répétant sans cesse les mêmes processus ne permet pas vraiment d'améliorer la qualité ou la reddition de comptes aussi bien que lors du premier « tour ». La routine, la bureaucratisation et les mesures de façade constituent un grand risque. Aussi les systèmes d'assurance qualité doivent-ils tenir compte de ce danger et leur conception doit permettre un changement constant. (Schwarz & Westerheijden 2004a, 32)

Les modules de cette série ont pour objectif de fournir aux gestionnaires de la qualité et à leurs établissements les compétences, connaissances, outils et procédures indispensables à la formation et à l'acquisition de leur propre vision de l'assurance qualité et du renforcement de la qualité afin qu'ils puissent contribuer à la promotion que la qualité (et de sa culture) au sein de leur établissement.

Nous espérons que le présent livret vous a permis de mieux comprendre la qualité et le système de gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur et qu'il a éveillé votre curiosité. Nous vous souhaitons bonne chance dans votre quête de la qualité et nous réjouissons de parcourir un bout de ce chemin à vos côtés!

Questions et tâches à accomplir

1. Globalement, quels sont les principaux points à envisager pour introduire et gérer un SGQ dans votre EES ? Réfléchissez aux points abordés dans le présent module et dressez une liste récapitulative de vos conclusions.

Bibliographie

- Altbach, P. G. (2008). Globalization and forces for change in higher education. *International Higher Education*, 50, 2–4.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education : Tracking an academic revolution*. Paris : UNESCO.
- Amaral, A., & Rosa, M. J. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59–61.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucharest : ESU.
- Ball, C. (1985). *Fitness for purpose. Essays in higher education*. Guildford : SRHE & NFER-Nelson.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.
- Becket, N., & Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education - what quality are we actually enhancing?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 7(1), 40–54.
- Bernhard, A. (2014). *Quality assurance in an international higher education area - a case study approach and comparative analysis*. Wiesbaden : VS Verlag.
- Bose, D. C. (2012). *Principles of management and administration*. Delhi : PHI Learning Pvt. Ltd.
- Bucher, U. (2012). How a culture of excellence becomes reality - making the invisible visible, Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Surssock, A. *Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1* (94–103). Berlin : Raabe.
- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002). *Papers on higher education. Quality assurance and the development of course programmes*. Bucharest : UNESCO.
- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. *AUQA Occasional Publications*.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Conti, T., Kondo Y., & Watson, G. H. (Éd.). (2003). *Quality into the 21st century. Perspectives on quality and competitiveness for sustained performance*. Milwaukee : ASQ Quality Press.
- Conway, T., Mackay, S., & Yorke, D. (1994). Strategic planning in higher education. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 29–36.
- Coronado, R. B., & Antony, J. (2002). Critical success factors for the successful implementation of six sigma projects in organisations. *The TQM Magazine*, 14(2), 92–99.
- Curado, C. (2006). Organisational learning and organisational design. *The Learning Organization*, 13(1), 25–48.
- Damme, D. Van (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41 (4), 415–441.
- Damme, D. Van (2002). *Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services*. Washington : OECD.
- Dill, D. (2010). Quality assurance in higher education : practices and issues, McGaw, B., Baker, E., & Peterson, P. (Éd.), *The International Encyclopedia of Education* (377–383). Oxford : Elsevier.
- Enders, J., De Boer, H. F., & Westerheijden, D. F. (2011). *Reform of higher education in europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

- ENQA, ESU, EUA, EURASHE, Education International, BUSINESSEUROPE, & EQAR. (2014). Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area. Endorsed by the Bologna follow-up group in September 2014. Subject to approval by the Ministerial Conference in May 2015. Récupéré de <https://revisionesg.files.wordpress.com/2014/10/esg-draft-endorsement-by-bfug.pdf>
- European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Récupéré de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Fisher, N. I., & Nair, V. N. (2009). Quality management and quality practice : Perspectives on their history and their future. *Applied Stochastic Models in Business and Industry*, 25(1), 1–28.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 96(1), 78–91.
- Green, D. (1994). *What is quality in higher education?*. Bristol : Taylor & Francis.
- Harvey, L. (2004-14). *Analytic Quality Glossary*. Quality Research International. Récupéré de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L. (2012). Understanding quality, Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Surssock, A. *Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1* (5–34). Berlin : Raabe.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming higher education*. Bury St Edmunds : St Edmundsbury Press.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture : Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442.
- Hinckley, C. M. (1997). Defining the best quality-control systems by design and inspection. *Clinical Chemistry*, 43(5), 873–879.
- Horn, M. B., & Mackey, K. (2011). *Moving from inputs to outputs to outcomes. The future of education policy*. San Mateo : Innosight Institute.
- Hou, A. Y.- C. (2012). Mutual recognition of quality assurance decisions on higher education institutions in three regions : A lesson for asia. *Higher Education*, 64(6), 911–926.
- Humboldt, W. von (1809/10). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, Marksches, C. (2010) *Gründungstexte*. Berlin : Humboldt Universität Berlin.
- International Engineering Alliance. (2014). *Washington Accord*. Récupéré de <http://www.ieagreements.org/washington-accord/>
- Job, J., & Sriraman, B. (2013). A framework for quality assurance in globalization of higher education : A view toward the future. *Interchange*, 43(2), 75–93.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 110–135.
- Kaufmann, B. (2009). *Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen - Maßnahmen und Effekte : Eine empirische Studie*. Bonn : Hochschulrektorenkonferenz.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35.
- Knight, J. (2003). Internationalisation : Meaning and models, Smout, M. (Ed.), *Internationalisation and quality in South African universities*. Pretoria : South African Universities' Vice-Chancellors' Association

- Kohler, J. (2012a). Standards and guidelines for quality assurance in the EHEA : Content and consequences, pros and cons, Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Sursock, A. *Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1* (119–148). Berlin : Raabe.
- Kohler, J. (2012b). Quality in higher education, Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Sursock, A. *Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1* (35–91). Berlin : Raabe.
- Lawler, A., & Sillitoe, J. (2013). Facilitating 'organisational learning' in a 'learning institution'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(5), 495–500.
- Leisyte, L., Westerheijden, D. F., Epping, E., Faber, M., & de Weert, E. (2013). *Stakeholders and quality assurance in higher education*. Enschede : Center for Higher Education Policy Studies.
- Martin, M., & Stella A. (2007). *External quality assurance in higher education : Making choices*. Paris : UNESCO.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's : A synthesis of the research on organization design. *Management Science*, 26(3), 322–341.
- Mishra, S. (2007). *Quality assurance in higher education. An introduction*. Bangalore : National Assessment and Accreditation Council.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265–284.
- Nicholson, K. (2011). *Quality assurance in higher education : A review of the literature*. Hamilton : McMaster University. Récupéré de <http://ccl.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf>
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems : A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Oxford Dictionaries. (2014). Quality, Oxford University Press : *Oxford Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. Récupéré de <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/quality>
- Pedler, M., Burgoyne, J. G., & Boydell, T. (1991). *The learning company : A strategy for sustainable development*. London : McGraw-Hill.
- Penna, R. M. (2011). *The nonprofit outcomes toolbox : A complete guide to program effectiveness, performance measurement, and results*. New Jersey : John Wiley & Sons.
- Piña, A. A. (2010). Online diploma mills : Implications for legitimate distance education. *Distance Education*, 31(1), 121–126.
- Pirsig, R. M. (1999). *Zen and the art of motorcycle maintenance : An inquiry into values*. New York : Random House.
- Pohlentz, P., & Mauermeister, S. (2013). Die European Standards and Guidelines als Referenzpunkt für die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, Benz, W., Kohler, J., & Landfried, K. (Éd.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (1–26). Berlin : Raabe.
- Pollitt, C. (1995). Justification by works or by faith? Evaluating the new public management. *Evaluation*, 1(2), 133–154.
- Redding, P. (2005). The evolving interpretations of customers in higher education : Empowering the elusive. *International Journal of Consumer Studies*, 29(5), 409–417.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM Excellence Model, Westerheijden D. F., Stensaker, B., & Rosa M. J. (Éd.), *Quality assurance in higher education : Trends in regulation, translation and transformation* (181–207). Dordrecht: Springer.
- Rosa, M. J., Sarrico, C. S., & Amaral, A. (2012). Implementing quality management systems in higher education institutions, Savsar, M. (Ed.), *Quality Assurance and Management* (129–146). InTech.

- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145–158.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3ème éd.). New York/Abingdon : Routledge.
- Sanyal, B. C., & Martin M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation : An overview, Global University Network for Innovation (Ed.), *Higher education in the world 2007. Accreditation for quality assurance : What is at stake?* (2ème éd.). New York : Palgrave Macmillan.
- Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J. (2011). Measuring educational quality by means of indicators, Scheerens J., Luyten, H., & Ravens, J. van (Éd.), *Perspectives on educational quality* (35–50). SpringerBriefs in Education 1. Dordrecht : Springer.
- Schroeder, R. G., Linderman, K., Liedtke, C., & Choo, A. S. (2008). Six sigma : Definition and underlying theory. *Journal of Operations Management*, 26(4), 536–554.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion : A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), 309–327.
- Schwarz, S., & Westerheijden D. F. (2004a). Accreditation in the framework of evaluation activities : A comparative study in the european higher education area, Schwarz, S., & Westerheijden D. F. (Éd.), *Accreditation and evaluation in the european higher education area*, Vol. 5. Higher Education Dynamics. Dordrecht : Springer.
- Schwarz, S., & Westerheijden D. F. (2004b). *Accreditation and evaluation in the european higher education area*. Higher Education Dynamics 5. Dordrecht : Springer.
- Senior, B., & Fleming, J. (2006). *Organizational change*. Harlow : Pearson Education.
- Shin, J. C., & Harman G. (2009). New challenges for higher education : Global and asia-pacific perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 1–13.
- Sokovic, M., Pavletic, D., & Kern Pipan, K. (2010). Quality improvement methodologies – PDCA cycle, RADAR matrix, DMAIC and DFSS. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 43 (1), 476–483.
- Srikanthan, G., & Dalrymple J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126–136.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215–224.
- Stage, F. K., Muller, P., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). Creating learning centered classrooms. What does learning theory have to say? *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26(4).
- Steiger, J. S., Hammou, K. T., & Galib, M. H. (2014). An examination of the influence of organizational structure types and management levels on knowledge management practices in organizations. *International Journal of Business and Management*, 9(6), 43-57.
- Stensaker, B. (2007). Quality as fashion : Exploring the translation of a management idea into higher education, Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (Éd.), *Quality assurance in higher education : Trends in regulation, translation and transformation* (99–118). Dordrecht : Springer Science & Business Media.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability." *Journal of Research and Development in Education* 5(1), 19-25.
- Stufflebeam, D. L. (2012). The CIPP evaluation model : Status, origin, development, use, and theory, Alkin, M.C. (Ed.), *Evaluation roots : A wider perspective of theorists' views and influences* (243–260). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Sursock, A. (2012). European frameworks for quality, Harvey, L., Kohler, J., Bucher, U., & Sursock, A. *Best of the Bologna Handbook. Understanding Quality in Higher Education 1* (105–118). Berlin : Raabe.
- Sursock, A., & Vettori, O. (2012). *Cultural brokers and multilinguists : New roles for quality assurance professionals in the EHEA*. (présenté au 7ème European Quality Assurance Forum, Tallin, Novembre 23).
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47–54.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. (préparé pour une conférence de l'Organization for Economic Cooperation and Development à Paris en Juin 1973).
- Trow, M. (1996). *Trust, markets and accountability in higher education : A comparative perspective*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50(3), 447–471.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation : A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest : UNESCO-CEPES.
- Watty, K. (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, 12(3), 291–301.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa M. J. (Éd.). (2007). *Quality assurance in higher education : Trends in regulation, translation and transformation*. Higher Education Dynamics 20. Dordrecht : Springer.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries : The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance, OECD : *Quality and internationalisation in higher education* (29–40). Paris : OECD Publishing.
- Woodhouse, D. (2012). *A short history of quality*. CAA Quality Series No. 2. Abu Dhabi : Commission for Academic Accreditation.
- Young, P. (2006). Out of balance : Lecturers' perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 191–202.

Liste des tableaux

Tableau 1	Différence entre qualité et normes (tableau de l'auteur, basé sur Harvey 2012, 7)	20
Tableau 2	Comparaison des visions de la qualité des parties prenants (tableau de l'auteur)	21
Tableau 3	Comparaison de l'extrant, du résultat et de l'impact dans l'enseignement supérieur (tableau de l'auteur)	30
Tableau 4	Comparaison de paradigmes pédagogiques (tableau de l'auteur, basé sur Barr & Tagg 1995, 16 et seq.)	37
Tableau 5	Raisons et motivations pour les établissements d'enseignement supérieur de s'engager en faveur de la qualité et d'entamer un processus d'assurance qualité de l'enseignement et de l'apprentissage — aperçu (basé sur : Campbell & Rozsnyai 2002 ; Schwarz & Westerheijden 2004a; Mishra 2007 ; Altbach, Reisberg, & Rumbley 2009)	69
Tableau 6	Garantie externe de la qualité universitaire (adapté de Dill 2010, 378)	72
Tableau 7	Modèles de gestion de la qualité issus de l'industrie et des entreprises (tableau de l'auteur, basé sur Becket & Brookes 2008, 44)	78
Tableau 8	Options de pilotage de l'assurance qualité (tableau de l'auteur, basé sur Kaufmann 2009, 26)	91
Tableau 9	Avantages et difficultés d'une cellule relevant de la haute direction (adapté de Kaufmann 2009, 21 et seq.)	92
Tableau 10	Avantages et difficultés d'une cellule relevant de l'administration (adapté de Kaufmann 2009, 20 et seq.)	93
Tableau 11	Avantages et difficultés d'un centre indépendant (adapté de Kaufmann 2009, 19 et seq.)	93
Tableau 12	Tâches centrales et de soutien possibles et thèmes d'intérêt spécifiques des cellules de gestion de la qualité	100
Tableau 13	Définition de la qualité et des normes (Harvey 2012, 10)	121
Tableau 14	Modèles de gestion de la qualité appliqués aux EES (Becket et Brookes 2008, 51 et seq.)	124
Tableau 15	Modèles de gestion de la qualité à destination de l'ES (Becket et Brookes 2008, 52 et seq.)	128

Liste des figures

Figure 1	Un modèle de base pour définir la qualité (adapté de Scheerens 2011, 36) .	27
Figure 2	Le processus en tant que boîte noire (illustration de l'auteur).	29
Figure 3	Différentiation entre l'assurance qualité externe (AQE) et l'assurance qualité interne (AQI) (illustration de l'auteur)	44
Figure 4	Les différents mécanismes de la gestion de la qualité (illustration de l'auteur)	49
Figure 5	Processus de contrôle qualité tel qu'utilisé par les artisans au début des années 1900 (adapté de Hinckley 1997, 874)	50
Figure 6	Histoire de la gestion de qualité (adapté de Zollondz 2011, 27)	52
Figure 7	Systèmes de coordination : carrefour et rond-point (Jongbloed 2003, 130) .	56
Figure 8	Le cycle PDCA de l'amélioration continue (CC Johannes Vietze)	81
Figure 9	Structure de l'AQ à l'Université nationale du Viêt Nam d'Hô Chi Minh-Ville	104
Figure 10	Aspects universitaires de la qualité à la Multimedia University Malaysia. . .	105
Figure 11	Renforcement de la qualité à la Multimedia University	106

Annexes

Annexe 1 – Définitions de la qualité et des normes

Qualité	Définition
Exceptionnel	Concept traditionnel lié à l'idée d'« excellence », en vertu duquel les normes de réussite universitaire sont exceptionnellement élevées. La qualité est atteinte en cas de dépassement des normes.
Perfection ou cohérence	Met l'accent sur le processus et définit les critères à atteindre. Dans ce cas, la qualité se résume par deux idées interdépendantes : l'absence de défaut et la réussite au premier essai.
Adéquation à l'objectif	Juge la qualité en fonction de la mesure dans laquelle un produit ou service répond à son objectif explicite. L'objectif peut dépendre du client et consister à répondre aux exigences de celui-ci, ou (dans l'enseignement) dépendre de l'établissement et consister à refléter la mission de celui-ci (ou les objectifs d'un cours).
Adéquation de l'objectif	L'adéquation de l'objectif vérifie si les intentions d'une organisation en matière de qualité sont appropriées. Il s'agit d'une vérification de l'adéquation à l'objectif. En tant que tel, ce n'est pas une définition de la qualité à proprement parler.
Rentabilité	Le retour sur investissement ou sur les dépenses sert à mesurer la qualité. Dans l'enseignement, la notion de reddition de comptes est au cœur de l'approche de la rentabilité. Les services publics, y compris l'enseignement, sont tenus de rendre des comptes à leurs bailleurs de fonds. De plus en plus, les étudiants jugent leur investissement personnel dans l'enseignement supérieur en termes de rentabilité.
Transformation	Voit la qualité comme un processus de changement, qui apporte une valeur ajoutée aux étudiants de l'enseignement supérieur grâce à leur expérience d'apprentissage. L'enseignement n'est pas un service destiné à un client, mais un processus continu de transformation du participant. Ceci aboutit à deux notions de qualité transformative dans l'enseignement : le renforcement et l'autonomisation de l'étudiant ou du chercheur.

Normes	Définition
Normes universitaires	Capacité démontrée à atteindre un niveau déterminé de réussite académique. Dans le cas de la pédagogie, la capacité des étudiants à pouvoir faire les choses jugées appropriées à un niveau d'enseignement donné. Généralement, la compétence mesurée d'un individu à atteindre les finalités et objectifs déterminés (ou implicites) d'un cours, concrétisée via le résultat obtenu dans le cadre de travaux soumis à une évaluation. Dans le cas de la recherche, la capacité à entreprendre des activités d'enseignement efficaces ou à produire de nouvelles connaissances, évaluée par la reconnaissance des pairs.
Normes de compétence	Démonstration de l'atteinte d'un niveau déterminé d'aptitude dans une série de compétences. Ces compétences peuvent inclure des aptitudes générales transférables requises par les employeurs ; des aptitudes académiques („niveau supérieur“) implicites ou explicites pour l'obtention du diplôme ou dans le cadre d'un stage postuniversitaire ; des aptitudes spécifiques en accord avec une insertion professionnelle.
Normes de service	Mesures visant à évaluer des éléments déterminés du service fourni en fonction d'indicateurs spécifiques. Les éléments évalués sont les activités des prestataires de services et les infrastructures dans lesquelles le service est fourni. Les indicateurs spécifiés dans les „contrats“ tels que les chartes d'étudiants sont généralement quantifiés et limités à des points mesurables. Par exemple le Centre/service des œuvres universitaires pourrait établir des normes de services permettant de mesurer le niveau de satisfaction des étudiants par rapport à la restauration et à l'hébergement. Les mesures a posteriori de l'avis du client (satisfaction) servent d'indicateurs de la prestation de service. Les normes de service dans l'enseignement supérieur sont similaires aux normes de consommation.
Normes organisationnelles	Obtention de la reconnaissance formelle des systèmes pour garantir une gestion efficace des processus organisationnels et une diffusion claire des pratiques organisationnelles.

Tableau 13 Définition de la qualité et des normes (Harvey 2012, 10)

Annexe 2 – Récapitulatif des modèles de gestion de la qualité d'origine de l'économie et de l'industrie

Modèle adopté	Auteur, année	Analyse
Modifié (SERVQUAL)	Ford et al., 1999 ; Markovic, 2006 ; Kwan et Ng, 1999 ; Abdullah, 2006	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vu l'intense concurrence dans l'ES, il faut évaluer les points de vue des clients et s'intéresser aux processus de gestion. ■ La satisfaction du client est fonction du niveau de qualité perçu. ■ Certaines caractéristiques essentielles pourraient ne pas être transférables entre cultures ; d'autres recherches s'imposent dès lors. ■ Les indicateurs de performance (IP) mesurent généralement l'activité, et non la qualité de l'enseignement, et doivent dès lors analyser l'expérience de l'étudiant.
EFQM	McAdam et Welsh, 2000 ; Osseo-Asare Jr et Longbottom, 2002 ; Hides et al., 2004 ; Tari, 2006 ; Calvo-Mora et al., 2006	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dossier intégré répertoriant les questions de gestion appréciées et utiles pour favoriser la confiance de différentes parties prenantes. ■ Base utile pour l'auto-appréciation. ■ Évalue la relation entre les facilitateurs et les résultats. ■ La mise en œuvre requiert un engagement de haut niveau, un accent sur la réponse aux attentes du client et l'engagement envers les programmes à moyen et long termes. ■ La politique doit être le point de référence de l'organisation des ressources. ■ Dilemme de l'application aux EES de principes/jargons issus de pratiques commerciales. ■ Période de trois à cinq années nécessaire avant que les effets ne puissent être prouvés. ■ Difficulté posée par les compétences managériales dans l'ES. ■ Meilleur résultat si l'EFQM et les mécanismes nationaux de contrôle de l'ES sont intégrés.
Tableau de bord équilibré	Cullen et al., 2003 ; Chen et al., 2006	<ul style="list-style-type: none"> ■ Accent sur la gestion des performances et l'évaluation. ■ IP liés à la stratégie et à la gestion, sinon il y a risque de dysfonctionnement. ■ Le tableau de bord peut servir à gérer au lieu de simplement vérifier les performances.

Modèle adopté	Auteur, année	Analyse
Prix Malcolm Baldrige	<i>Arif and Smiley, 2004</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Avantages des éléments opérationnels : planification stratégique et budgétaire ; carrières ; rayonnement ; et services d'information. ■ Les retombées peuvent être immédiates et durables.
ISO 9000	<i>Shutler et Crawford, 1998</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Définit un produit de l'ES tel que l'apprentissage des étudiants (British Standards Institute (BSI)). ■ Amélioration continue possible grâce à une action préventive. ■ Moins de contrôle scientifique des produits éducationnels que des produits industriels.
Refonte des processus de l'organisation (BPR)	<i>Welsh et Dey, 2002; Sohail et al., 2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Stratégie d'évaluation des parties prenantes internes et externes. ■ Utilisation des technologies pour étayer l'assurance et le renforcement de la qualité. ■ Responsabilité en matière d'évaluation partiellement déléguée au niveau des cours. ■ Permet à l'EES de se centrer sur l'amélioration en recentrant les processus clés. ■ Améliorations identifiées de la productivité, des niveaux de service et de l'efficacité. ■ Méthode rentable de reddition de comptes et objectifs d'amélioration.

Modèle adopté	Auteur, année	Analyse
GTQ	<p><i>Cadre de gestion de la qualité (Widrick et al., 2002) ; modèle de programmation en cinq étapes (Motwani et Kumar, 1997) ; GTQ (Aly et Akpovi, 2001) ; garanties des services (Lawrence et McCollough, 2001) ; modèle Hoshin Kanri (Roberts et Tennant, 2003) ; amélioration continue de la qualité (Roffe, 1998) ; échelles d'auto-évaluation (Pounder, 1999) ; la GTQ dans l'ES (Srikanthan et Dalrymple, 2002) ; DCQ (Thakkar et al., 2006 ; Hwang et Teo, 2001)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Favorise la rigueur dans les aspects tangibles et intangibles des activités universitaires et les aspects opérationnels indispensables à la conception et au déroulement des cours. ■ Améliorations identifiées dans les services à la clientèle, les processus universitaires, le moral du personnel et au sein de la faculté, la qualité des cours et le recrutement du personnel. ■ Implication recommandée des étudiants, de la faculté, des organes statutaires et de financement. ■ Aux États-Unis, la GTQ dans les EES a essentiellement été mise en œuvre dans les services financiers/administratifs. ■ L'extension à l'enseignement est un enjeu majeur. La GTQ convient aux services, mais l'enseignement et la recherche nécessitent une autre approche. ■ Les difficultés ont trait à la résistance au changement et au manque de ressources, au leadership et à la planification stratégique à l'échelle d'un campus. ■ Difficulté à définir le rôle des étudiants en tant que coproducteurs, consommateurs et clients. ■ Autres limites : difficulté à définir les extrants ; défis liés aux compétences en leadership ; le fait que la GTQ exige un travail en équipe/l'implication du consommateur est contraire à l'autonomie du personnel universitaire ; système axé sur les personnes plutôt que sur les processus ; niveau d'acceptation des principes de la GTQ ; structures bureaucratiques et complexité de l'application à l'ES.

Tableau 14 Modèles de gestion de la qualité appliqués aux EES (Becket et Brookes 2008, 51 et seq.)

Annex 3 – Récapitulatif des modèles de gestion de la qualité à destination de l'enseignement supérieur

Modèle	Auteur	Synthèse du modèle
Modèle de gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur	<i>Srikanthan et Dalrymple (2002, 2003, 2004), Australie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Approche basée sur les conclusions de la littérature pédagogique. ■ Quatre méthodologies : transformative ; théorie de l'engagement envers la qualité des programmes ; méthodes de développement d'une université de l'apprentissage ; stratégies pour la création d'une université réactive. ■ Dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, les étudiants sont des participants et l'accent est mis sur leur apprentissage. ■ Mise en œuvre du modèle de 2002 axé sur les philosophies et approches de l'apprentissage des étudiants et les méthodes d'encouragement d'une collaboration dynamique autour de l'apprentissage des étudiants. ■ Recommande un passage du rituel de l'enseignement à un centrage sur l'apprentissage de l'étudiant, la productivité de l'université et les performances de l'organisation. ■ Changement radical avec pour critère central l'apprentissage de l'étudiant.
Modèle de l'excellence	<i>Pires da Rosa et al. (2001, 2003), Portugal</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Basé sur la recherche empirique, neuf critères pour soutenir l'auto-analyse, agir comme source d'amélioration de la qualité et favoriser un développement stratégique. ■ La gestion de la qualité est associée aux activités d'évaluation, qui couvrent l'enseignement et la recherche, et est jugée positive par les étudiants.
Modèle de la récompense académique	<i>Badri et Abdulla (2004), Émirats arabes unis</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ A trait à l'enseignement, à la recherche et aux services pour la mise en place d'une approche plus explicite des récompenses/prix universitaires. ■ Ce modèle prévoit des critères pour la diversification, la création de cours, la production de matériel, l'évaluation des étudiants, les dossiers de cours, les portefeuilles d'acquis et les contributions aux conférences et ateliers.

Modèle	Auteur	Synthèse du modèle
Modèles pour l'évaluation de la qualité de l'expérience des étudiants et des acquis d'apprentissage	<i>Tam (2002, 2006), Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'appréciation de la qualité dans l'ES devrait être liée à l'évolution des étudiants. Elle nécessite de prêter attention aux résultats des étudiants, y compris aux aspects cognitifs et non cognitifs de l'apprentissage, à leurs compétences et à leur niveau de satisfaction quant à l'environnement universitaire. ■ Étudie la relation entre l'expérience universitaire et les résultats des étudiants pour déterminer la capacité d'une université à atteindre ses objectifs pédagogiques et propose une approche dans ce sens. ■ Instrument destiné à mieux comprendre l'expérience de l'étudiant.
Multi-modèles de la qualité dans l'enseignement	<i>Cheng et Tam (1997), Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recense sept modèles de la qualité dans l'enseignement et souligne la complexité de la recherche de la qualité dans l'enseignement. ■ L'efficacité et la qualité sont des concepts destinés à comprendre la performance. L'approche doit dès lors être globale et prendre en compte les objectifs à plus long terme. ■ Les enjeux transculturels nécessitent une analyse plus poussée.
Mesures de la performance pour les départements universitaires	<i>Al-Turki et Duffuaa (2003), Arabie Saoudite</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Adopte une approche systémique et identifie les mesures de la performance pour évaluer la productivité, l'efficacité, l'efficacé, la structure interne, la croissance et le développement. ■ Le modèle de mesure hiérarchique de la performance repose sur les mesures des résultats pour chaque catégorie (intrants, processus et extrants).

Modèle	Auteur	Synthèse du modèle
Audit interne	<i>Reid et Ashelby (2002), Royaume-Uni</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifie les avantages tangibles des audits internes, tels que les changements culturels notables, qui peuvent favoriser le renforcement de la qualité, susciter une plus grande implication du personnel et bénéficier aux établissements également. ■ Tient compte de la gestion, de l'élaboration et de l'évaluation des programmes, du perfectionnement du personnel, de l'évaluation des étudiants, des processus d'examen externes, des prestations collaboratives et de la valeur ajoutée.
Audit interne	<i>Becket and Brookes, (2006), Royaume-Uni</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Modèle pour l'évaluation des approches de gestion de la qualité au sein des départements. ■ Six aspects : perspective interne/externe ; informations qualitatives/quantitatives ; instantané/durée longitudinale ; aspect de la qualité évalué ; éléments du système, et accent sur le renforcement ou sur l'assurance
Cadre des aspects de la qualité	<i>Owlia and Aspinwall (1996), Royaume-Uni</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 30 caractéristiques différentes recensées pour l'ES, au moyen d'aspects généralisés de définition de la qualité, issus de méthodes de l'industrie/de l'informatique et du secteur des services.
Modèle d'évaluation des programmes	<i>Mizikaci (2006), Roumanie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Considère l'ES comme un système (intrans, processus, et extrants) pour l'évaluation des programmes et identifie en leur sein des systèmes sociaux, techniques et de gestion.
Cadre de gestion de la qualité	<i>Grant et al. (2002, 2004) ; Widrick et al. (2002), États-Unis</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recense les aspects de la qualité dans l'ES — qualité de la conception, de la conformité et de la performance. ■ La qualité de la performance est la moins susceptible d'être analysée.
Système d'assurance qualité du sujet	<i>Martens and Prosser (1998), Australie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Système d'assurance qualité à l'échelle de l'université permettant une révision et un renforcement systématiques des sujets individuels et donc la formulation d'exigences propres aux disciplines. ■ L'accent est placé sur l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

Modèle	Auteur	Synthèse du modèle
Modèle de la GTQ basé sur la norme ISO	<i>Borahan and Ziarati (2002), Turquie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Combinaison des principes de la GTQ, du modèle Malcolm Baldrige et de la norme ISO 9000, basée sur les pratiques américaines et britanniques d'identification des critères de la qualité. ■ Les éléments constitutifs de l'assurance qualité et du contrôle qualité sont notamment : la gestion des programmes et leurs opérations ; le contenu et l'organisation de la conception des cursus ; l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ; l'aide aux étudiants et leur orientation ; et l'assurance et le renforcement de la qualité.
Cinq phases GTQ modèle de l'implémentation	<i>Motwani and Kumar (1997), États-Unis</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ identifie les questions que les institutions doivent mieux tenir compte quand ils implémentent le GTQ en cinq phases: décider; préparer; commencer; élagir ou intégrer; et évaluer.

Tableau 15 Modèles de gestion de la qualité à destination de l'ES (Becket et Brookes 2008, 52 et seq.)



Avec le soutien financier du



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

Soutenu par

