

# Repères

Novembre 2016



## Qualité de l'enseignement et internationalisation ?

Laure Endrizzi, École normale supérieure de Lyon, France

Sur fonds de crise économique, avec un chômage des jeunes préoccupant, la question de la qualité des formations supérieures revêt aujourd'hui une nouvelle importance. Les établissements d'enseignement supérieur, précarisés par la nécessité de restrictions budgétaires et le développement d'une offre privée de formation, parfois soumis à une baisse significative d'effectifs, ont de plus en plus besoin de rendre visibles leurs formations et de s'insérer dans des dispositifs de comparaison (classements, prix, concours...) à des niveaux variés (international, national, disciplinaire...). Après avoir exposé les jalons européens posés depuis plus de 15 ans pour renforcer la qualité de l'enseignement, cet article questionne la contribution des classements internationaux au déploiement d'une gouvernance rationalisée et leur impact sur la captation d'une population étudiante internationale. La dernière partie aborde la diversification des initiatives au service d'une internationalisation des formations et discute l'opportunité de penser la qualité des formations en distinguant les expériences des étudiants internationaux<sup>1</sup>.

### Assurance qualité et enseignement

Depuis 30 ans, les missions de l'université publique se sont diversifiées sous l'effet de la massification des publics et d'une

demande sociale explicite pour une meilleure employabilité. Ces changements s'inscrivent dans un mouvement visant à responsabiliser davantage les établissements, les incitant à faire la preuve de leurs performances au nom d'une gouvernance rationalisée. En Europe, l'**autoévaluation**, entendue comme un processus organisé et partagé de réflexion critique, se combine avec l'**évaluation externe** périodique des agences<sup>2</sup>.

C'est la perspective d'un « espace européen de l'enseignement supérieur » qui a favorisé la propagation à grande échelle des questions de qualité de l'enseignement au début des années 2000, via le Processus de Bologne. L'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*), en publiant en 2005 une première version des ESG (*European Standards and Guidelines for Quality Assurance*)<sup>3</sup>, propose une **démarche « fitness for purpose »**, basée sur des principes génériques laissant aux établissements toute latitude pour définir ce qu'ils entendent par « qualité ». Des principes, qui plus de 10 ans après, sont très inégalement mobilisés<sup>4</sup>.

En tout état de cause, « qualité de l'enseignement » ne rime pas spontanément avec « qualité de l'acte d'enseigner ». Bien au contraire, cette préoccupation est assez récente, en particulier en France où la concurrence entre établissements, moins exacerbée qu'ailleurs, va de pair avec une faible vérification de la qualité des enseignements dispensés<sup>5</sup>.

La collection Repères de Campus France a pour objet de donner la parole aux « penseurs de la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs » en France et dans le monde.

1- Voir le séminaire conjoint Campus France et ESÉN des 12 et 13 octobre 2015 sur *L'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche* [vidéos et diapos]. <http://campus-esenesr.unilim.fr/course/view.php?id=133>

2- Plus de 40 agences issues de 25 pays sont membres de l'ENQA. En France, le HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) a succédé en 2014 à l'AERES.

3- ENQA (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Bruxelles : European association for quality assurance in higher education (4<sup>e</sup> éd.).

4- Hénaud F. & Roseveare D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris : OCDE.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Bruxelles : Commission européenne.

5- D'après l'EUQA, il existe des différences significatives entre la France et les autres pays signataires de Bologne : les échanges sur la qualité de l'enseignement au sein des facultés sont rares ; les enseignements sont évalués de façon irrégulière ; les évaluations comptent peu dans la carrière et les dispositifs d'accompagnement sont peu développés. Cf. Surssock A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Bruxelles : European University Association.

Avant que la qualité des enseignements ne fasse débat, on évaluait plutôt ce qui relève du collectif, à savoir les formations : la qualité était envisagée comme « externe », gérée en amont par des opérateurs publics et/ou privés délivrant des habilitations. Mais les procédures sont devenues plus complexes, suite à la signature du Processus de Bologne et à la mise en œuvre du Cadre européen des certifications. **La qualité est devenue « interne », via les efforts de normalisation liée aux acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) et la régulation par l'aval prend le pas sur le contrôle de conformité en amont**<sup>6</sup>. Autrement dit, l'accréditation des établissements, combinée à une mesure de rentabilité des diplômes, via les compétences supposées acquises et le taux d'insertion des diplômés essentiellement, tend à se substituer à l'habilitation des formations.

Cette focalisation récente sur les *output*, si elle n'évacue pas la question des *input*, s'accompagne d'une attention plus marquée au *process*<sup>7</sup> : les initiatives visant à soutenir les enseignants dans leur mission et à aider les étudiants à réussir se multiplient. Le facteur humain gagne en importance au côté des facteurs relevant de l'établissement et des formations (décisions relatives aux curriculums, modalités pédagogiques...).

En bref, il n'y a pas d'unanimité sur ce qui fait la qualité de l'enseignement d'une manière générale, ni sur ce qu'il convient d'évaluer pour apprécier plus particulièrement la qualité des enseignements, même si tous les modèles combinent peu ou prou trois types d'indicateurs :

- des **éléments contextuels propres à l'établissement** mais extérieurs à la situation d'enseignement-apprentissage ;
- des **critères correspondant aux résultats de cet enseignement-apprentissage** ;
- et enfin des **critères relatifs au processus d'enseignement-apprentissage**.

Les chercheurs s'accordent sur le fait que **c'est le processus qui prédit le mieux la qualité des apprentissages**<sup>8</sup>, bien que ces variables soient les moins exploitées dans les dispositifs d'autoévaluation<sup>9</sup>. Mais en définitive, il n'y a pas d'unanimité sur ce qui fait la qualité de l'enseignement, ni sur ce qu'il convient d'évaluer. En termes de politiques institutionnelles, les efforts d'objectivation se concentrent plus volontiers sur les « *rankings* » que sur les expériences étudiantes.

## Classements internationaux et qualité

L'essor médiatique des classements internationaux depuis une dizaine d'années soulève des interrogations nouvelles sur la promotion d'une culture de la qualité.

### Des classements pour les élites, au service d'un entre-soi

Aucun classement international n'offre à ce jour la granularité requise pour comparer des programmes de formation et les méthodologies employées permettent difficilement d'apprécier l'enseignement, sauf à considérer qu'une recherche excellente produit un enseignement de qualité. Depuis 2003 et 2004, le Classement de Shangai et le *World University Rankings* du *Times Higher Education (THE)* présentent à cet égard des palmarès convergents<sup>10</sup>. Tout se passe comme si ces classements, en cherchant à mesurer l'excellence, ne parvenaient qu'à sélectionner quelques centaines d'établissements d'élite dans le monde pour leur conformité à certains canons scientifiques, dans l'ignorance des autres missions de l'enseignement supérieur<sup>11</sup>.

On assiste pourtant récemment à une **diversification des instruments, avec l'inclusion progressive de critères autres que ceux de la productivité scientifique**<sup>12</sup>. L'outil multicritères *U-Multirank (UMR)*, lancé en 2014 avec le soutien de la Commission européenne, constitue un exemple de cette diversification : 1 300 établissements issus de 90 pays sont ainsi catégorisés en fonction de leurs points forts ou faibles.

Pour autant, la corrélation avec une culture qualité interne n'est pas établie, en France tout particulièrement où l'importance accordée aux classements ainsi que les logiques concurrentielles sont moins marquées qu'ailleurs. Si l'essor des PRES (Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur) puis des ComUE (Communautés d'Universités et Établissements) n'est pas étranger à la perspective d'un effet de masse dans ces classements, l'approche reste plus tactique que stratégique, basée sur plus de cours en langue étrangère ou plus de professeurs internationaux. Ces classements nourrissent en revanche les « **affinités sélectives** », permettant aux établissements qui se ressemblent de se reconnaître, et participent ainsi à la reproduction des inégalités de prestige<sup>13</sup>.

### Une faible influence sur les choix d'établissement

Dès lors, l'intérêt pour ces classements internationaux réside-t-il dans la captation d'une « clientèle » internationale ? Le fait que la France, positionnée au 3<sup>e</sup> rang des pays d'accueil, soit peu présente dans ces classements, autorise à penser que leur fonction décisionnelle là encore n'est pas avérée<sup>14</sup>.

Pour les étudiants projetant une mobilité, **les choix sont d'abord d'ordre géographiques et souvent influencés par les relations historiques et/ou géopolitiques entre les pays** : les mouvements migratoires s'organisent tendanciellement dans le cadre de mobilités intra-régionales : les étudiants européens optent pour un autre pays

6- Avec la Loi ESR de 2013, l'habilitation des diplômes disparaît : l'État accrédite désormais les établissements délivrant les diplômes, en vérifiant leur conformité au cadre national des formations. Le label EESPIG complète le dispositif en reconnaissant « établissement d'enseignement supérieur privé d'intérêt général » ceux créés par des associations, fondations ou syndicats professionnels.

7- Gibbs G. (2010). *Dimensions of quality*. York : The Higher Education Academy.

8- À relier aux travaux de Paivandi S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

9- Biggs J.B. et al. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead : Open University Press (4<sup>e</sup> éd.).

10- Bourdin J. (2008). *Défi des classements dans l'enseignement supérieur. Rapport d'information*. Paris : Sénat.

Rauhvargers A. (2013). *Global university rankings and their impact. Report II*. Bruxelles : European University Association.

11- Paradeise C. & Thoneig J.C. (2011). Réformes et ordres universitaires locaux. In G. Felouzis & S. Hanhart (dir.). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck, p. 33-52.

12- Campus France (2015). L'impact des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur en France et dans le monde. *Les notes de Campus France*, n°47.

13- Ballatore M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes européens. Mythes et réalités*. Paris : PUF.

14- ACA (2006). *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*. Bruxelles : Academic Cooperation Association.

européen ; les étudiants d'Afrique francophone privilégient la France... ou le Maghreb<sup>15</sup>. Au delà de la réputation du pays, le choix de la ville est souvent dépendant d'accords inter-établissements ou influencé par les réseaux plus ou moins formels des enseignants-chercheurs, ou bien lié plus directement à la biographie des étudiants (famille, amis...)<sup>16</sup>.

Si le classement national des écoles d'ingénieurs par l'*Usine nouvelle* présente des données homogènes qui font sens auprès des étudiants hexagonaux, l'argument en matière d'internationalisation reste fallacieux à bien des égards.

## L'expérience des étudiants (internationaux)

### Des mobilités multiformes au service de l'internationalisation

Améliorer son attractivité auprès d'un public plus international compte parmi les objectifs poursuivis, à des degrés variables, par tous les établissements d'enseignement supérieur. Mais construire une offre de formation attractive ne va pas nécessairement de pair avec un soutien de qualité aux processus d'enseignement et d'apprentissage, qu'il s'agisse d'enseignement en présence ou à distance.

La *Recommandation relative aux Lignes directrices pour les prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* (adoptée par le Conseil de l'OCDE en décembre 2005<sup>17</sup>) cultive d'ailleurs le non-dit sur la qualité des enseignements pour se concentrer sur la lisibilité de l'offre et la reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles.

### Des mobilités multiformes au service de l'internationalisation

Aujourd'hui les mobilités étudiantes se diversifient (apprentis, stages...), les enseignants deviennent aussi mobiles et les curriculums plus internationaux. L'internationalisation **at home** progresse également<sup>18</sup> avec l'essor des programmes dispensés en langue anglaise<sup>19</sup>. La mobilité étudiante n'est ainsi plus qu'un instrument parmi d'autres au service d'une internationalisation croissante de l'enseignement supérieur.

Mais le fait d'attirer plus d'étudiants internationaux, d'offrir plus de diplômes joints ou doubles, d'exporter ses

formations hors d'Europe, de favoriser les enseignements en anglais ou de capter une clientèle plus élitiste via les MOOCs, ne dit rien de la qualité intrinsèque des formations dispensées.

### Une qualité « sur mesure » pour les étudiants internationaux ?

Doit-on cependant réserver un traitement particulier aux étudiants internationaux selon le principe de la discrimination positive ? Peu d'arguments servent une telle orientation. Cela reviendrait d'abord à **miser sur une homogénéité largement fantasmée des étudiants internationaux et préjuger de leur envie d'être « distingués »**, alors que toutes les enquêtes soulignent le manque de contact avec les étudiants du cru, qui eux-mêmes seraient en droit de se sentir moins bien traités que leurs pairs internationaux...

En outre, même si certaines formations sont assorties d'une obligation de séjour à l'étranger<sup>20</sup>, tous les étudiants ne sont pas « mobiles », ni « internationaux »<sup>21</sup>. D'ailleurs les diverses modalités ne semblent pas concurrentielles : ce ne sont pas les mêmes étudiants qui optent pour une formation délocalisée ou à distance<sup>22</sup>. Celles et ceux qui font le choix de la mobilité ont souvent des prédispositions, possèdent un **capital migratoire lié à leur histoire personnelle**, démontrent des compétences leur permettant de rebondir plus facilement dans des contextes variés.

Réduire la qualité de l'enseignement à un segment de population plutôt qu'à un autre paraît inapproprié. **C'est la condition d'étudiant qui prime** sur le fait de ne pas être résident permanent et/ou d'avoir effectué sa scolarité secondaire ailleurs. Le caractère peu socialisant des universités françaises pointé par l'OVE (Observatoire national de la vie étudiante) et le défaut d'intégration académique analysé par Frenay *et al.*<sup>23</sup> plaident pour une meilleure appréhension de tous les publics à accueillir (étudiants non bacheliers, à mi-temps ou en formation continue...)<sup>24</sup>. Dans des pays où la *student voice* s'est frayée une légitimité depuis longtemps, des enquêtes telles le CEQ (*Course Experience Questionnaire*) en Australie et la NSSE (*National Survey of Student Engagement*) en Amérique du Nord endossent une fonction diagnostique riche d'enseignement à cet égard.

15- Varghese N.V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris : Unesco.

Mazzella S. (dir.) (2009). *La mondialisation étudiante : le Maghreb entre nord et sud*. Paris : Karthala.

16- Avec l'entrée des BRICS sur le marché de l'économie de la connaissance, les flux migratoires se décentralisent. Cette multipolarisation a cependant peu à voir avec les classements internationaux (*Les Notes de Campus France n°47, ibid.*).

17- OCDE & UNESCO (2005). *Recommandation du Conseil relative aux Lignes directrices pour les prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Pub. L. No. C (2005) 147.

18- Wächter B. & Maiworm F. (dir.) (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn : Lemmens Medien GmbH.

19- Cf. EMI (*English medium of instruction*) ou ETPs (*English-taught programmes*) pour désigner les diplômes ou cours délivrés en anglais langue étrangère. Voir également : Dubourg-Lavroff S. *et al.* (2015). *Bilan des enseignements non francophones dans l'enseignement supérieur* (Rapport IGAENR n°2015-050). Paris : MENESR, ainsi que le catalogue des formations dispensées en anglais de Campus France : <http://taughtie.campusfrance.org>.

20- La question des stages est un peu à part : les statistiques d'Erasmus+ montrent que la demande reste largement supérieure à l'offre.

21- Seuls 11 % des étudiants de master sont mobiles, pour 25 % des doctorants. Cf. OCDE (2016). L'internationalisation des études de doctorat et de master. *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 39. Voir aussi ISU (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Tendances mondiales dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Institut de statistique de l'Unesco.

22- Campus France (2016). La mobilité sortante des étudiants de France : un marqueur social, des attentes, des contraintes et des opportunités. *Les Notes de Campus France*, n°48. Et aussi Tsiligris V. (2014). *Transnational education vs international student mobility: Substitutes or distinct markets?* Observatory on Borderless Higher Education.

23- Giret J.F., Van de Velde C. & Verley E. (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : La documentation française. Frenay M. *et al.* (2010). *Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original*. *Revue française de pédagogie*, n°172, p. 63-76.

24- Surssock (2015), *ibid.*

## Conclusion

Si les initiatives empiriques pour améliorer l'enseignement se sont multipliées dans les établissements européens, elles traduisent une vision de la qualité insuffisamment stratégique, du fait souvent d'un émiettement ou d'une bureaucratisation excessives. Pour que la qualité dans sa dimension réflexive et régulatrice ne soit pas dévoyée, l'évaluation doit se poser en moyen plutôt qu'en fin.

Sur un plan théorique, il n'existe pas d'unanimité sur ce qui caractérise un enseignement de qualité, ni sur la façon adéquate de le mesurer. C'est pourquoi il importe d'opter pour des approches concertées et multidimensionnelles et de privilégier un certain pragmatisme : **c'est le réalisme des attentes, liées à l'amélioration des pratiques individuelles et collectives dans un contexte donné, qui guide ce sur quoi l'évaluation porte**<sup>25</sup>.

Dans cette perspective, une attention particulière mérite d'être portée à l'**enseignement « transnational »**<sup>26</sup>, adressé à un public international, dispensé sur place, au sein de campus délocalisés ou encore à distance, car cet enseignement reste aujourd'hui peu contrôlé par les agences nationales. Notamment pour diminuer les risques liés à la prévalence des intérêts financiers sur la qualité des formations (marchandisation, faux diplômes...)<sup>27</sup>.

L'**internationalisation des curriculums** constitue également un autre défi<sup>28</sup>, plus complexe que la mise en œuvre de programmes d'accueil et d'animation destinés aux étudiants internationaux. Un défi qui va au-delà de la construction d'une offre de diplômes joints ou doubles et des cours dispensés dans une autre langue par quelques enseignants volontaires... et qui implique une attention plus marquée aux expériences d'études, toutes les expériences d'études, et un investissement raisonné dans une offre numérique de formations.

25- Romainville M. et al. (dir.) (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

26- OCDE-La Banque mondiale (2007). *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*. Paris : OCDE-La Banque mondiale.

27- Vincent-Lancrin S. et al. (2015). *Garantir la qualité de l'enseignement supérieur transnational*. Paris : OCDE.

28- Charles N. & Delpech Q. (2015). *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Paris : France Stratégie.



## Biographie Laure Endrizzi

Laure Endrizzi est chargée de recherches à l'Institut français de l'éducation, au sein de l'ENS de Lyon. Depuis 2004, elle réalise des revues de littérature sur des questions vives liées à l'enseignement supérieur, grâce à une activité continue d'analyse des productions scientifiques récentes, françaises et internationales. Ses

synthèses sont publiées dans la collection des « Dossiers de veille de l'IFÉ », disponible en ligne, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php>. Elle est notamment l'auteure de :

- (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ n° 106. Lyon : ENS de Lyon (avec F. Sibut).
- (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ n° 93. Lyon : ENS de Lyon.
- (2010). *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité*. Dossier d'actualité n° 51. Lyon : INRP.

### Directeur de la publication

Béatrice Khaïat, Directrice générale de Campus France

### Comité de rédaction

Béatrice Khaïat, Directrice générale

Thierry Valentin, Directeur général adjoint de Campus France

Jean-Luc Ito-Pagès, Responsable de l'offre de formation

Sylvie Danon, Attachée de presse de Campus France

### Édition

Anne Benoit, Directrice de la Communication, de la Presse et des Études,  
[anne.benoit@campusfrance.org](mailto:anne.benoit@campusfrance.org)

Réalisation : Studio Boss - Paris

Impression, diffusion : Desbouis Grésil Imprimeur - Paris

### Agence Campus France

28 rue de la Grange aux Belles  
75010 Paris  
[www.campusfrance.org](http://www.campusfrance.org)

Les Repères de Campus France sont imprimés sur papier PEFC-FSC issu de forêts gérées durablement.

Novembre 2016

ISSN 2117-8569

