

Sous la direction de Michaela Martin

# Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur

Assurance qualité interne : améliorer la qualité  
et l'employabilité des diplômés du supérieur

Les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Titre de l'original :

*Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*

Publié par :

l'Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris

e-mail : [info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

Site web de l'IIPE : [www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

Maquette de couverture : IIPE

Photo de couverture : © IIEP-UNESCO ; Klaus Lemke/ UDE ; Stephan Huger ; Eugene Seegers for the University of the Free State ; Osama Mohammed for the University of Bahrain ; AIUB Photography Club ; Daystar University ; Dirección de Comunicaciones – Universidad de Talca ; Xiamen University.

ISBN : 978-92-803-2415-0

Impression et brochage : Atelier d'impression de l'IIPE

© UNESCO 2019



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution - NonCommercial - ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbynsa-fr>). La présente licence s'applique exclusivement aux contenus textes de la publication.

# Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur

Sous la direction de Michaela Martin

# Table des matières

Liste des tableaux et des figures	9
Liste des abréviations	13
À propos des auteurs	16
Résumé exécutif	21
Introduction	25
<b>Partie 1: Présentation comparative</b>	<b>39</b>
Chapitre 1. Mise en place de l'AQI, leviers et obstacles : conclusions d'une enquête internationale	41
1.1 Caractéristiques des établissements ayant répondu à l'enquête internationale	42
1.2 Objectifs de l'AQI	43
1.3 Objet de l'AQI	44
1.4 Politique qualité, structures d'AQI et orientations	45
1.5 AQI de l'enseignement et de l'apprentissage	49
1.6 AQI et insertion professionnelle	54
1.7 AQI et gestion	56
1.8 Facteurs externes et internes	56
1.9 Conclusions	59
Bibliographie	62
Chapitre 2. Comparaison des différentes visions de l'AQI et des outils associés	63
2.1 Définir les concepts de qualité et d'AQI	63
2.2 Diversité des conceptions de l'AQI	67
2.3 Diversité de mise en œuvre des outils d'AQI	72
2.4 Conclusions	78
Bibliographie	81
Chapitre 3. AQI et employabilité : considérer le lien dans différents contextes	83
3.1 La notion d'insertion professionnelle des diplômés	83
3.2 Enseignement supérieur et insertion professionnelle	84
3.3 Les différents points de vue sur le rôle de l'université dans l'insertion professionnelle des diplômés	89
3.4 Les différents points de vue sur le rôle de l'AQI dans l'amélioration de l'employabilité	91
3.5 Outils d'AQI pour l'insertion professionnelle	93
3.6 Conclusions	97
Bibliographie	99

<b>Partie 2: Concevoir des structures innovantes pour l'AQI</b>	101
Chapitre 4. Université de Duisburg-Essen : des outils au système	103
4.1 Des outils au système	104
4.2 Processus de systémisation des activités d'assurance qualité à l'UDE	105
4.3 Formation du système telle que perçue par le personnel de l'UDE : le point de vue empirique	111
4.4 Conclusions	117
Bibliographie	119
Chapitre 5. Université de Bahreïn : équilibre entre centralisation et décentralisation de l'AQI	121
5.1 Présentation générale de la structure du système d'AQI à l'UoB	122
5.2 Principaux processus d'AQI à l'UoB	125
5.3 Résultats empiriques concernant le niveau de centralisation et de décentralisation	128
5.4 Conclusions	134
Bibliographie	137
Chapitre 6. Université de l'État-Libre : intégration de l'AQI aux processus académiques	139
6.1 L'AQE, point de départ de l'AQI	140
6.2 AQI 2006-2015 : structures et concepts	141
6.3 Intégrer l'assurance qualité dans les processus académiques	144
6.4 Ce que révèle l'étude empirique	148
6.5 Conclusions	150
Bibliographie	151
<b>Partie 3: Concevoir des outils d'AQI innovants pour améliorer la qualité, faciliter l'employabilité et développer une culture de la qualité</b>	153
Chapitre 7. Université de Talca : placer l'AQI au cœur de la gestion de l'établissement	155
7.1 Présentation du système d'AQI	157
7.2 Instruments d'AQI pour la gestion	163
7.3 Analyse des résultats empiriques	165
7.4 Conclusions	169
Bibliographie	172

Chapitre 8.	Développer une culture de la qualité par le dialogue interne à l'université des sciences économiques de Vienne : « Le médium, c'est le message »	175
8.1	L'AQI à la WU : la culture de la qualité en tant que culture de la communication	177
8.2	Évaluation de la culture de la qualité à la WU	183
8.3	Conclusions	188
	Bibliographie	190
Chapitre 9.	Université de Xiamen : intégration des points de vue des parties prenantes pour améliorer la qualité	193
9.1	Un modèle d'AQI basé sur la responsabilité vis-à-vis des parties prenantes	195
9.2	Analyse empirique de l'implication des parties prenantes	200
9.3	Conclusions	204
	Bibliographie	207
Chapitre 10.	Université Daystar : l'AQI au service de l'employabilité	209
10.1	Contexte national et institutionnel	210
10.2	Le système d'AQI de la DU	214
10.3	Instruments d'AQI pour améliorer l'insertion professionnelle	215
10.4	Résultats empiriques de l'étude de cas sur l'AQI à Daystar	217
10.5	Conclusions	220
	Bibliographie	222
Chapitre 11.	American International University – Bangladesh : l'AQI au service de l'employabilité	225
11.1	Contexte national et institutionnel	225
11.2	Présentation du système d'AQI de l'AIUB	229
11.3	Instruments d'AQI pour favoriser l'insertion professionnelle	232
11.4	Conclusions	238
	Bibliographie	240

<b>Partie 4: Conclusions concernant les principes et les enseignements transférables</b>	243
Chapitre 12. Quels sont les effets de l'AQI sur l'enseignement, l'apprentissage, l'employabilité et la gestion ?	245
12.1 Les effets de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage	246
12.2 Les effets de l'AQI sur l'insertion professionnelle	253
12.3 Les effets de l'AQI sur la gestion	258
12.4 Conclusions	263
Bibliographie	266
Chapitre 13. Quels facteurs internes et externes favorisent l'efficacité des systèmes d'AQI ?	267
13.1 Facteurs internes	267
13.2 Facteurs externes	278
13.3 Avis du personnel sur les effets bénéfiques et les points faibles de l'AQI	285
13.4 Conclusions	289
Bibliographie	291
Chapitre 14. Conclusions: enseignements pour l'avenir	293
14.1 Outils et processus	293
14.2 Structure de l'AQI	296
14.3 Importance de la communication pour l'apprentissage organisationnel	297
14.4 Facteurs soutenant l'efficacité de l'AQI	298
14.5 Orientations futures de la recherche	301
Bibliographie	301



# Liste des tableaux et des figures

## Tableaux

Tableau 2.1	Finalité principale des instruments et processus d'AQI	66
Tableau 2.2	Tableau comparatif de la connaissance de la politique de qualité par le personnel	69
Tableau 2.3	Tableau comparatif des outils et processus d'AQI utilisés par les universités étudiées	70
Tableau 2.4	Comparaison du retour d'expérience et de l'utilisation des instruments d'AQI courants	77
Tableau 4.1	Connaissance de l'existence d'une politique et d'un manuel qualité	113
Tableau 4.2	Modèle AGIL de Parsons et suggestions pour améliorer l'AQI à l'UDE	117
Tableau 5.1	Connaissance des politiques qualité et des manuels qualité	130
Tableau 5.2	Contribution du personnel enseignant aux outils d'AQI et perception du retour d'expérience, de l'utilisation et de l'utilité de ces outils pour l'enseignement, l'apprentissage et l'insertion professionnelle	132
Tableau 5.3	Contribution du personnel administratif aux outils d'AQI et perception du retour d'expérience, de l'utilisation et de l'utilité de ces outils pour la gestion	133
Tableau 5.4	Réponses du personnel enseignant et administratif concernant les facteurs conditionnant l'AQI	133
Tableau 7.1	Existence et utilité de la politique qualité selon le personnel enseignant et le personnel administratif	166
Tableau 7.2	Implication du personnel enseignant dans les outils d'AQI pour l'enseignement, l'apprentissage et l'insertion professionnelle	168
Tableau 7.3	Implication du personnel administratif dans les outils d'AQI pour l'enseignement, l'apprentissage et l'insertion professionnelle	169

Tableau 7.4	Appréciation moyenne de l'importance et de l'existence des facteurs internes	171
Tableau 7.5	Paradigme général du système d'AQI	171
Tableau 9.1	Connaissance par le personnel de l'existence de la politique et du manuel qualité	202
Tableau 9.2	Participation des enseignants aux outils d'AQI relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'insertion professionnelle	203
Tableau 9.3	Participation du personnel administratif aux outils d'AQI relatifs à la gestion	204
Tableau 9.4	Perceptions des facteurs internes de l'AQI à la XMU	205
Tableau 10.1	Degré de confiance dans le niveau de préparation à la vie active des diplômés en Afrique de l'Est	211
Tableau 10.2	Effets des outils d'AQI sur l'insertion professionnelle (du point de vue des enseignants)	218
Tableau 11.1	Effets des outils d'AQI sur l'insertion professionnelle (du point de vue des enseignants)	233
Tableau 12.1	Effets des outils d'AQI sur le contenu des formations académiques (du point de vue des enseignants)	247
Tableau 12.2	Effets des outils d'AQI sur l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés (du point de vue des enseignants)	254
Tableau 12.3	Effets des outils d'AQI liés à la gestion sur l'efficacité des tâches administratives	259
Tableau 13.1	Tableau comparatif des avis sur le soutien de l'équipe de direction	268
Tableau 13.2	Tableau comparatif des opinions concernant l'importance et l'existence d'un système d'information fiable	270
Tableau 13.3	Tableau comparatif des avis concernant la transparence de l'information sur les procédures d'AQI	272
Tableau 13.4	Tableau comparatif des avis sur la participation active des parties prenantes	274
Tableau 13.5	Tableau comparatif des avis sur les incitations financières	275

Tableau 13.6	Effets bénéfiques globaux des instruments et processus d'AQI	282
Tableau 13.7	Charge de travail générale associée aux instruments et processus d'AQI	288
<b>Figures</b>		
Figure 1.1	Objectifs de l'AQI	43
Figure 1.2	Objet de l'orientation et des activités d'AQI	45
Figure 1.3	Existence d'une politique qualité institutionnelle	46
Figure 1.4	Existence d'un manuel d'AQI	47
Figure 1.5	Personnes et structures impliquées dans l'assurance qualité	48
Figure 1.6	Processus et outils utilisés pour améliorer les formations académiques	50
Figure 1.7	Processus ou outils utilisés pour contrôler les évaluations des étudiants	51
Figure 1.8	Processus ou outils utilisés pour contrôler la qualité de la performance des enseignants	53
Figure 1.9	Disponibilité d'informations sur l'enseignement et l'apprentissage, et utilisation pour l'AQI	54
Figure 1.10	Outils utilisés pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés	55
Figure 1.11	Processus ou outils employés pour améliorer la gouvernance ou la gestion	57
Figure 1.12	Facteurs externes de développement de l'assurance qualité	58
Figure 1.13	Facteurs internes de développement de l'AQI	59
Figure 4.1	Le système d'assurance qualité de l'UDE	108
Figure 4.2	Importance et existence de facteurs conditionnant l'AQI (du point de vue des enseignants)	115
Figure 4.3	Importance et existence de facteurs conditionnant l'AQI (du point de vue du personnel administratif)	116
Figure 5.1	Structure de l'assurance qualité à l'UoB	123
Figure 5.2	Cadre général des processus d'assurance qualité	126
Figure 7.1	Articulation du système d'AQI	160

Figure 8.1	Principaux aspects « qualité » du système d'AQI de la WU	179
Figure 8.2	Processus d'évaluation des formations offertes par la WU	182
Figure 8.3	Facteurs de succès de l'AQI du point de vue des enseignants	187
Figure 9.1	Flux des activités d'AQI à la XMU	196
Figure 9.2	Paradigme principal de l'AQI à la XMU	201
Figure 10.1	Structure de l'AQI à la DU	214
Figure 11.1	Organigramme de la cellule d'AQI à l'AIUB	230
Figure 11.2	Situation des anciens élèves de l'AIUB	237
Figure 11.3	Employeurs des anciens élèves de l'AIUB (par secteur d'activité)	237

## Liste des abréviations

AACSB	Association to Advance Collegiate Schools of Business
AEU	Association des universités européennes
AIU	Association internationale des universités
AIUB	American International University – Bangladesh
ALC	Amérique latine/Caraïbes
AMBA	Association of MBAs (organisme international d'accréditation des MBA)
APA	Assurance du processus d'apprentissage
APDC	Academic Planning and Development Committee (Comité de planification et de développement académiques du conseil universitaire)
APPR	Action plan progress report (Rapport d'avancement du plan d'actions d'amélioration)
AQAC	AIUB Quality Assurance Centre (Centre d'assurance qualité (AIUB))
AQE	Assurance qualité externe
AQI	Assurance qualité interne
CAE	Communauté d'Afrique de l'Est
CAQ	Comité d'assurance qualité
CHEDQE	Centre for Higher Education Development and Quality Enhancement (Centre pour le développement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur)
CQA	Centre for Quality Assurance (Centre pour l'assurance qualité)
CTL	Centre for Teaching and Learning (Centre pour l'enseignement et l'apprentissage)
CUE	Commission for University Education (Commission pour l'enseignement universitaire)
DIRAP	Directorate for Institutional Research and Academic Planning (Direction de la recherche institutionnelle et de la planification académique)
DU	Daystar University (université Daystar), Kenya
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur

EES	Établissement d'enseignement supérieur
EQAR	European Register of Quality Assurance Agencies (Registre européen des agences d'assurance qualité)
EQUIS	European Quality Improvement System (un organisme d'accréditation d'écoles de commerce)
ESG	European Standard Guidelines (Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur)
HEQC	Higher Education Quality Council (Conseil pour la qualité de l'enseignement supérieur)
HEQEP	Higher Education Quality Enhancement Project (Projet d'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur), Bangladesh
IIBE	Institut international de planification de l'éducation
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur)
IQAC	Internal Quality Assurance Cell (Cellule d'assurance qualité interne)
IUCEA	Inter-University Council for East Africa (Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est)
MBA	Master of Business Administration (Master d'administration des affaires)
MPC	Moyenne pondérée cumulative
NAQQAET	National Authority for Qualifications and Quality Assurance for Education and Training (Office national pour les qualifications et l'assurance qualité pour l'éducation et la formation)
ONG	Organisation non gouvernementale
OPA	Office of Placement and Alumni (Office de placement et des anciens élèves)
QAAC	Quality Assurance and Accreditation Centre (Centre d'assurance qualité et d'accréditation)
QAB	Quality Assurance Board (Comité d'assurance qualité)
QAC	Quality Assurance Committee (Cellule d'assurance qualité institutionnelle)

QAE	Quality Assurance Executive Committee (Comité exécutif chargé de l'assurance qualité)
TAP	Teaching analysis poll (Sondage d'analyse de l'enseignement)
UDE	Universität de Duisburg-Essen (Allemagne)
UFS	University of the Free State (université de l'État-Libre), Afrique du Sud
UGC	University Grants Commission (Commission des subventions aux universités), Bangladesh
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UoB	University of Bahrain (université de Bahreïn)
UT	Universidad de Talca (Chili)
WHED	World Higher Education Database (Base de données mondiale de l'enseignement supérieur)
WU	Wirtschaftsuniversität Wien, université des sciences économiques de Vienne (Autriche)
XMU	Université de Xiamen (Chine)

## À propos des auteurs

**Rama Aladwan** est chef de projet à la section Qualité et Excellence de l'Université de Bahrein (UoB). Elle est licenciée en sciences de l'université de Jordanie. Elle a beaucoup travaillé sur les systèmes qualité de l'enseignement supérieur, l'évaluation basée sur les résultats, l'accréditation des programmes et des établissements. Ses sujets de prédilection sont notamment le management par la qualité totale, la gestion de processus, l'évaluation qualitative et la planification stratégique.

**Bassam Alhamad** est le directeur du Centre d'assurance qualité et d'accréditation (QAAC) de l'UoB. Il est titulaire d'un doctorat en ingénierie des systèmes fonctionnels. Il est membre affilié du Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE), évaluateur de programmes au sein du Bureau d'accréditation pour l'ingénierie et la technologie (ABET) et expert pour l'Organisation internationale de normalisation (ISO). Ses domaines de spécialisation sont l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur, la planification stratégique, le contrôle et l'accréditation des établissements et des programmes.

**Wu Daguang** est vice-président de l'université de Xiamen (XMU), en Chine, depuis 2007. Il a obtenu en 1990 son doctorat en éducation dans cet établissement. Il est actuellement professeur titulaire de la chaire d'enseignement supérieur à l'Institut d'éducation de la XMU. Ses principaux domaines de recherche sont la théorie, la politique et l'administration de l'enseignement supérieur, et l'enseignement supérieur privé en Chine.

**Christian Ganseuer** est le directeur du Centre pour le développement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (CHEDQE). Il a suivi des études de gestion de l'enseignement supérieur à l'université du Danube Krems (Autriche). Chef de projet pour des entreprises nationales et internationales, il conseille les établissements d'enseignement et les autorités nationales sur les questions stratégiques et soutient des projets de développement en Asie, en Afrique, en Moyen-Orient/Afrique du Nord et en Europe orientale. Ses travaux de recherche concernent les systèmes d'AQI, l'élargissement de la participation et le développement stratégique dans les établissements d'enseignement supérieur.



**Farheen Hassan** est chargée d'enseignement senior et directrice adjointe de la Cellule d'assurance qualité interne (IQAC) à l'American International University (AIU), au Bangladesh, après avoir été chef du service de gestion. Elle est titulaire d'une maîtrise en administration des affaires de l'Institut d'administration des affaires de l'université de Dhaka (Bangladesh). Elle enseigne à l'AIUB depuis 1999, ainsi qu'à l'université de Madras (Inde). Auteur de deux ouvrages, elle a également publié des articles scientifiques dans des revues internationales.

**Julia Höcher** est membre du Département de gestion des programmes et de la qualité à l'université des sciences économiques de Vienne (WU), en Autriche. Elle participe à des projets stratégiques et s'occupe de la gestion des programmes et des formations. Elle est titulaire d'une maîtrise d'enseignement supérieur et professionnel de l'Institut d'éducation de l'University College de Londres (UCL). Ses travaux de recherche portent sur la prise en compte du rôle des étudiants dans les théories et politiques d'enseignement supérieur.

**Francisco Honorato Valdés** travaille au Département de gestion de la qualité et au Bureau de la gouvernance transparente de l'université de Talca (Chili). Il est titulaire d'une licence de science de gestion et de technologie de l'information de cette université. Ses principaux domaines de recherche sont les systèmes de gestion de l'AQ, la gestion des systèmes d'information, les modèles de gestion innovants et la gestion des universités.

**Lise Kriel** est responsable du contrôle et de la recherche institutionnelle au sein de la Direction de la recherche institutionnelle et de la planification académique de l'université de l'État-Libre (UFS), en Afrique du Sud, où elle est chargée du contrôle de la performance institutionnelle et du reporting, de l'établissement des profils et du suivi des étudiants, des études sur la culture organisationnelle. Elle est titulaire d'une maîtrise de l'UFS. Ses recherches actuelles concernent l'influence sur la réussite académique des étudiants du lien entre leur vie quotidienne et leur expérience universitaire.

**Mike Kuria** est maître de conférence en littérature et directeur du Centre d'assurance qualité de l'université Daystar (Kenya). Il est titulaire d'un doctorat de l'université de Leeds (Royaume-Uni). Ses domaines de recherche sont notamment les langues, le genre et la littérature (orale et écrite), ainsi que l'enseignement supérieur.

**Carmen Z. Lamagna**, présidente de l'AIUB, travaille en étroite collaboration avec les directeurs généraux de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et d'universités au niveau international, notamment l'Association des universités d'Asie et du Pacifique (AUAP) et le Conseil sud-asiatique de l'Association internationale des présidents d'universités (IAUP). Elle a dirigé l'AUAP de 2006 à 2008 en tant que première vice-présidente, et exerce actuellement les fonctions de présidente par intérim de l'IAUP. Elle est titulaire d'un doctorat en administration des affaires de la California Coast University (États-Unis).

**Lis Lange** est vice-présidente de l'UFS, en charge de la gestion des affaires académiques. Elle est la rédactrice en chef d'*Acta Academica*, revue universitaire de sciences humaines. Elle a mené des recherches dans des domaines tels que l'histoire, l'enseignement supérieur et l'assurance qualité. Son sujet de prédilection, dans la pratique comme dans la recherche, est la justice sociale, en particulier le rôle de l'enseignement supérieur dans l'avènement de sociétés démocratiques. Elle est titulaire d'un doctorat de l'université du Witwatersrand (Afrique du Sud).

**Karl Ledermüller** est le chef de l'Unité d'évaluation et d'amélioration de la qualité à la WU. Il a travaillé comme associé de recherche à l'Institut de recherche opérationnelle et à l'Institut de la finance, de la banque et de l'assurance, où il a obtenu son doctorat. Ses principaux thèmes de recherche concernent l'analyse de l'apprentissage et de l'évaluation, ainsi que l'AQI (par exemple, les étudiants à risque, la dimension sociale des étudiants, l'aptitude à l'emploi).

**Jihyun Lee** a travaillé comme consultant sur le projet de recherche international de l'IPE sur l'AQI dans l'enseignement supérieur. Elle est titulaire d'un master en éducation comparative et internationale de l'université d'Oxford (Royaume-Uni).

**Michaela Martin** a fait des études supérieures d'économie et d'administration publique en Allemagne, en France et en Belgique. Spécialiste de programme, elle dirige actuellement le programme de recherche de l'IPE sur la politique, la planification et la gouvernance de l'enseignement supérieur. Elle a travaillé pendant plus de dix ans sur l'assurance qualité interne et externe dans l'enseignement supérieur, domaine dans lequel elle a beaucoup enseigné et produit de nombreuses publications.

**Simmy M. Marwa** est maître de conférences en gestion de la qualité et directeur du programme de doctorat en business et management à l'université de technologie Dedan Kimathi (Kenya). Titulaire d'un doctorat en management, il mène actuellement des recherches dans plusieurs domaines tels que l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, le leadership et le développement économique, la façon de conjurer la malédiction des ressources naturelles en Afrique, la gestion des risques d'entreprise et la gestion de la reprise de l'activité.

**Petra Pistor** est directrice générale adjointe du CHEDQE. Elle a travaillé sur divers projets d'évaluation dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et de la structure organisationnelle de l'enseignement supérieur. Son domaine de prédilection actuel est la gestion de la qualité de l'enseignement supérieur en Allemagne, en Afrique de l'Est et en Afrique de l'Ouest. Elle travaille comme consultante dans divers contextes pour des établissements d'enseignement supérieur. Elle est titulaire d'un master en langue et littérature allemandes de l'université de Duisburg-Essen (Allemagne).

**Álvaro Rojas Marín** est président de l'UT. Titulaire d'un doctorat de sciences agricoles, il a fait des études postdoctorales en sociologie et développement rural à l'université technique de Munich (Allemagne). Ses principaux domaines de recherche sont l'AQ dans les établissements d'enseignement supérieur, le développement rural et l'économie agricole.

**Christoph Schwarzl** travaille à HORIZONT3000 comme conseiller technique pour le développement organisationnel à Madang, en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Il a également travaillé à l'Unité de gestion de la qualité de l'Université des ressources naturelles et des sciences de la vie (Autriche). Ses recherches portent principalement sur la gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, la didactique dans l'enseignement supérieur et la recherche sur les carrières.

**Oliver Vettori** est le directeur de l'Unité d'accréditation et de gestion de la qualité et directeur du Département de gestion des programmes et d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage de la WU. En tant qu'associé de recherche de l'Institut d'administration publique et de l'Institut d'étude des techniques d'organisation (au sein de la WU), il a dirigé des recherches sur la théorie et la culture des organisations, l'AQ, l'enseignement et l'apprentissage, l'élaboration des cursus. Il est titulaire d'un doctorat de la WU.

**Pablo Villalobos Mateluna** est vice-président de l'UT et membre du personnel académique du Département d'économie agricole de l'université. Il a également été directeur du Bureau de la planification et de l'analyse institutionnelles. Ses principaux domaines de recherche sont l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, la gestion stratégique et le leadership organisationnel, ainsi que la gestion des universités. Il est titulaire d'un doctorat d'économie agricole de l'université de Göttingen (Allemagne).

**Charles C. Villanueva** est vice-président et doyen de la faculté d'administration des affaires de l'AIUB, mais aussi directeur de la Cellule d'assurance qualité de l'établissement (IQAC), chargé des activités générales d'accréditation des programmes académiques. Avant de rejoindre l'AIUB, il a obtenu un doctorat de sciences de l'éducation à Manille (Philippines) et a occupé divers postes techniques et managériaux au département d'éducation et au sein de la Commission de l'enseignement supérieur aux Philippines.

**Qi Yanjie** est doctorante à l'Institut d'éducation de la XMU. Son principal domaine de recherche est l'économie et la gestion de l'enseignement.

**Julia Zeeh** travaille à l'Unité d'évaluation et d'amélioration de la qualité de la WU, où elle est chargée du développement, de l'analyse et de la production de rapports sur le suivi d'un panel d'étudiants de la WU. Elle est titulaire d'un master de sociologie. Ses domaines de prédilection sont liés à la dimension sociologique des étudiants dans un contexte institutionnel (stratégies d'apprentissage, résultats des études et intégration sur le marché du travail).

## Résumé exécutif

Les systèmes et établissements d'enseignement supérieur (EES) sont aujourd'hui soumis à des transformations constantes. Le développement rapide du secteur s'est accompagné d'une diversification des établissements et des formations, ainsi que de la privatisation de nombreux établissements. Dans ce contexte, la qualité des EES et de leurs formations est devenue un sujet de préoccupation croissant.

Cette situation est à l'origine du développement, un peu partout dans le monde, de mécanismes d'assurance qualité externe (AQE) pour l'enseignement supérieur. Les gouvernements cherchent à assurer la qualité des EES et de leurs formations en procédant à des appréciations externes périodiques à l'aide d'outils tels que l'accréditation, les audits de qualité et l'évaluation. Bien que d'origine externe, ce processus a amené de plus en plus d'EES à répondre aux préoccupations relatives à la qualité par la mise en place de mécanismes d'assurance qualité interne (AQI) à des fins de suivi et de gestion.

Le présent ouvrage est basé sur les conclusions d'une étude de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), appelée « Exploring effective and innovative options in internal quality assurance » (Explorer les options efficaces et innovantes en matière d'assurance qualité interne), destinée à dégager les grandes tendances internationales, les pratiques innovantes et les bons principes en matière d'AQI. Les auteurs espèrent que les EES y verront un outil de planification utile pour concevoir et élaborer leurs propres systèmes d'AQI. Le but était également de mettre en lumière les différents effets de l'AQI, ainsi que les facteurs internes et externes qui conditionnent son efficacité au sein des universités. C'est avec ces objectifs en tête qu'a été choisie la méthodologie du projet, à savoir une enquête internationale de référence et des études de cas détaillées portant sur huit universités.

L'ouvrage commence par une présentation comparative des tendances, telles qu'elles se dégagent de l'enquête internationale. Elle révèle que si l'AQI est souvent focalisée sur l'enseignement et l'apprentissage, son élaboration présente parfois des lacunes. Ainsi, les outils permettant de faire le suivi des systèmes d'évaluation des étudiants, l'environnement physique et l'insertion professionnelle des diplômés, sont souvent négligés. Un examen plus approfondi, basé sur huit études

de cas<sup>1</sup>, fait clairement apparaître l'existence de diverses compréhensions du concept d'AQI. De fait, les différents systèmes d'AQI ont des orientations variées et utilisent des outils et instruments divers. En un mot, l'AQI recouvre des réalités différentes selon les endroits.

Les structures innovantes d'AQI sont passées en revue. Il ressort des huit études de cas que l'importance attachée à la création d'un lien entre les outils d'AQI et les autres fonctions de l'université est un facteur critique d'efficacité. Par exemple, l'université de Duisburg-Essen (UDE), en Allemagne, a conçu son AQI comme un système intégré d'outils et de processus. L'université de Bahreïn (UoB) a trouvé un juste équilibre entre centralisation et décentralisation de la prise de décision en matière d'AQI. En Afrique du Sud, l'université de l'État-Libre (UFS) a incorporé l'AQI dans ses principaux processus académiques afin que ses résultats soient automatiquement pris en compte dans la planification académique. Quant à l'université de Talca (UT), au Chili, elle a intégré l'AQI dans sa gestion stratégique.

Sont également présentés dans l'ouvrage les outils innovants d'AQI pour évaluer la qualité, l'insertion professionnelle et la culture de la qualité. L'importance donnée à la communication, formelle et informelle, sur l'AQI apparaît ici comme un facteur critique de succès. C'est l'une des caractéristiques majeures de l'université des sciences économiques de Vienne (WU) : cette université autrichienne bannit délibérément tout langage technique quand elle associe les personnels académiques à l'AQI. Le recueil systématique des avis des différents acteurs de l'université sur les améliorations nécessaires est abordé dans le chapitre sur l'université de Xiamen (XMU), en Chine. Les outils et processus d'AQI qui traitent de la qualité et de l'insertion professionnelle sont évoqués en référence à l'expérience de l'université Daystar (DU) au Kenya et de l'American International University au Bangladesh (AIUB). Confrontées à un chômage croissant des diplômés et à l'augmentation rapide du nombre d'étudiants, ces deux universités ont focalisé leurs systèmes d'AQI sur la collecte d'informations auprès des diplômés et des employeurs.

L'ouvrage propose une analyse comparative des effets de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle et

---

1. Voir Alhamad et Aladwan, 2017; Daguang *et al.*, 2017; Ganseuer et Pistor, 2017; Kuria et Marwa, 2017; Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017; Lange et Kriel, 2017; Vettori *et al.*, 2017; Villalobos *et al.*, 2017. Ces études de cas sont disponibles sur le site internet de l'IIPE.

la gestion. Il en ressort qu'un certain nombre de changements doivent être apportés – par exemple aux contenus, aux systèmes d'évaluation, aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage – pour améliorer la qualité des formations académiques, ce qui facilite souvent l'insertion professionnelle des diplômés. S'agissant de l'évaluation des structures et des processus de gestion, l'AQI induit des changements organisationnels qui renforcent le soutien aux processus académiques fondamentaux.

L'ouvrage met également en évidence les facteurs internes et externes qui conditionnent le bon fonctionnement de l'AQI. Les systèmes inclusifs, qui reposent sur l'engagement des équipes de direction et la participation des parties prenantes, sont des facteurs internes majeurs d'efficacité de l'AQI. Les cadres nationaux, en particulier l'AQE et l'autonomie, apparaissent comme des facteurs externes susceptibles d'avoir un impact majeur sur la mise en place de l'AQI dans les EES.

L'ouvrage se termine par les leçons générales que les responsables nationaux et institutionnels de l'élaboration de la politique et de l'assurance qualité peuvent tirer de cette étude. Les conclusions soulignent l'importance du recours à des outils d'AQI qualitatifs flexibles, fonctionnant de façon coordonnée avec les outils quantitatifs, afin d'éviter toute surcharge d'informations. Elles insistent également sur la nécessité de l'équilibre entre les outils d'AQI académiques et ceux qui visent l'insertion professionnelle, afin d'éviter une spécialisation excessive des diplômés. Il est également important, pour garantir le succès de l'AQI, d'instaurer entre les parties prenantes de l'université un dialogue sur l'amélioration de la qualité fondé sur des éléments factuels.

# Introduction

*Michaela Martin*

## **AQI : une réforme mondiale de l'enseignement supérieur aux multiples facettes**

L'enseignement supérieur et les EES sont actuellement confrontés à des transformations rapides. Entre 2000 et 2017, les effectifs de l'enseignement supérieur ont doublé, passant de 100 millions à 221 millions d'étudiants (UNESCO, 2018). Cette évolution est la conséquence de l'accélération de la privatisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur, y compris des établissements publics. Les pressions pour l'accès à l'enseignement supérieur devraient encore s'accroître considérablement dans les années à venir, du fait du rattrapage des pays en développement, en particulier ceux d'Asie et d'Afrique (Bloom, Canning et Chan, 2005). Or, si la qualité des universités était incontestable à l'époque où ces établissements formaient seulement une petite élite, dans les systèmes d'enseignement supérieur massifiés d'aujourd'hui, les établissements se voient contraints d'évoluer et de s'adapter. La qualité et l'insertion professionnelle des diplômés sont, de ce fait, au cœur même de la politique d'enseignement supérieur de nombreux pays (Altbach, Reisberg et Rumberg, 2009).

Si la qualité et la pertinence de l'enseignement ne sont pas des problématiques nouvelles pour les EES, des approches plus globales et plus systématiques pour les aborder et y répondre ont été adoptées au cours des vingt-cinq dernières années dans de nombreux pays (Martin et Stella, 2007). Les organismes d'AQE sont devenus un élément familier du paysage de l'enseignement supérieur : ils évaluent périodiquement la qualité des EES et de leurs formations dans le cadre de procédures d'accréditation, d'audits de qualité ou d'évaluations. Certains ont été guidés par des processus d'intégration régionaux, comme le Processus de Bologne, en Europe, et son insistance politique sur l'assurance qualité ; d'autres ont été inspirés par des réformes nationales ou mis en place dans le cadre de l'aide au développement.

Partant du postulat quasi universellement admis selon lequel c'est aux EES qu'incombe en premier chef la responsabilité de la qualité des



services qu'ils proposent (ESG, 2015), de nombreux EES de par le monde se sont dotés de mécanismes d'AQI. Souvent adoptés pour se conformer aux exigences d'agences d'AQE ou d'organismes de réglementation nationaux, ces systèmes n'en génèrent pas moins des informations qui répondent aux propres exigences des établissements en matière de suivi et de gestion internes de la qualité (Señal *et al.*, 2008).

Cela étant, dans la plupart des EES et des pays, il existe depuis longtemps diverses formes d'assurance qualité souvent assez informelles, bien que certaines aient été formalisées. Elles se situent à différents niveaux hiérarchiques, souvent au niveau du personnel et des unités académiques de base où elles sont implantées. Cependant, dans un contexte complexe et mouvant de développement de l'enseignement supérieur et de différenciation de son importance économique et sociale, beaucoup de méthodes anciennes d'AQI sont considérées comme ne permettant plus de répondre aux exigences et besoins actuels et futurs.

La question de l'AQI est ainsi devenue partout dans le monde un point majeur des réformes institutionnelles. Depuis vingt ans, de nombreuses expérimentations sont menées dans ce domaine au sein des universités. Du fait de l'ampleur de ce mouvement de réforme, les politiques, les structures et les processus varient considérablement d'un pays ou d'un établissement à l'autre (Pratasavitskaya et Stensaker, 2010). L'AQI traduit différentes conceptions de la qualité, le plus souvent déterminées par le contexte (Harvey et Green, 1993), qui rendent compte des différences de traditions et de cultures nationales, institutionnelles et disciplinaires. Selon une étude internationale de Brennan et Shah (2000), l'AQI peut concerner les études et la recherche, la gestion, la pédagogie ou l'emploi. Les approches qui dominent actuellement mettent l'accent sur la qualité de l'apprentissage de l'étudiant : l'AQI vise en priorité à enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants (Srikanthan et Dalrymple, 2005).

Si elle se préoccupe avant tout d'améliorer la qualité de l'enseignement, l'AQI a également la capacité de rapprocher l'université et le marché du travail. De fait, les procédures liées à l'assurance qualité des formations universitaires se soucient généralement de la cohérence entre une formation donnée et les compétences requises sur le marché du travail. Une question connexe se pose, celle de savoir si les professionnels sont suffisamment impliqués dans la révision périodique des formations et de leur organisation. En général, l'AQI s'attache à recueillir des informations sur la réussite professionnelle des diplômés

d'une formation académique donnée, ainsi que l'opinion des diplômés et des employeurs sur la pertinence de cette formation au vu des réalités professionnelles (Lain et Maginn, 2003). Toutefois, les liens entre les cours universitaires et l'emploi auquel accède un diplômé peuvent varier considérablement et évoluer dans le temps.

Un peu partout dans le monde, des universités rencontrent des difficultés pour mettre en place un système d'AQI. Elles se demandent notamment comment élaborer une AQI efficace, capable d'articuler les outils et les processus et de les faire fonctionner ensemble comme un système, en intégrant l'AQI à la planification, à la gestion et à l'affectation des ressources ; comment trouver le juste équilibre entre les intérêts des responsables de la gestion, des usagers et des universitaires ; comment trouver ou créer des mécanismes permettant de faire le meilleur usage des données factuelles pour améliorer la qualité des formations et l'insertion professionnelle des étudiants ; comment trouver le juste équilibre entre centralisation et décentralisation ; enfin et surtout, comment concevoir une AQI qui favorise l'élaboration de processus d'amélioration continue de la qualité au sein de l'université (Ehlers, 2009 ; Harvey, 2016).

Outre ces difficultés, les EES des pays en développement sont confrontés à d'autres problèmes concernant l'organisation de leur AQI, à savoir comment trouver des ressources financières suffisantes et des ressources humaines compétentes ou comment appliquer l'AQI dans un contexte institutionnel où les systèmes d'information sont souvent fragiles, les données rares et les solutions informatiques peu accessibles (Mhlanga, 2013).

## **L'étude de l'IPE-UNESCO sur l'AQI**

Pour répondre à ces problématiques, l'IPE-UNESCO a lancé une étude comparative internationale sur l'AQI dans l'enseignement supérieur, appelée « Exploring effective and innovative options in internal quality assurance » (Explorer les options efficaces et innovantes en matière d'assurance qualité interne). En raison du caractère international de l'AQI et des nombreuses différences d'approches et de fonctionnement, l'Institut a jugé nécessaire d'adopter une définition très large mais unifiée de l'AQI, afin de circonscrire le champ de l'étude. Selon le glossaire du Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE) qui fait autorité en la matière<sup>2</sup>, l'AQI est « le processus,

---

2. Cette définition est tirée du glossaire analytique de la qualité, consultable sur le site web de l'INQAAHE : <http://qualityresearchinternational.com/glossary/qualitymanagement.htm>

appuyé par des politiques et des systèmes, utilisé par un établissement pour maintenir et améliorer la qualité de l'expérience éducative des étudiants, ainsi que celle des recherches entreprises par son personnel ». Cette définition qui, tout en étant relativement large, distingue l'AQI des autres tâches de gestion, met l'accent sur le maintien et l'amélioration de la qualité. Elle englobe les deux fonctions de l'enseignement supérieur, l'enseignement et la recherche, ce qui est intéressant dans la mesure où les pratiques d'AQI pour ces deux fonctions sont souvent séparées. Le présent rapport s'intéresse principalement à l'enseignement.

Malgré l'abondance de publications sur les processus, outils et structures d'AQI, on trouve peu de données factuelles sur son impact et ses effets. Selon Leiber, Stensaker et Harvey (2015), on manque de « connaissances empiriques plus complètes et plus fiables sur les effets et les mécanismes d'action des mesures d'AQI ». De même, le contexte et son influence sur l'AQI sont insuffisamment étudiés du point de vue empirique. En particulier, les publications ne se sont pas suffisamment intéressées aux aspects empiriques de l'AQI dans les universités des pays en développement. Par ailleurs, la différenciation institutionnelle croissante de nombreux systèmes d'enseignement supérieur a été négligée, ainsi que les questions et problèmes que cela pose pour l'AQI et l'AQE. Pour faire de l'AQI un outil pérenne d'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur dans différents contextes, il est donc nécessaire d'identifier les pratiques innovantes et les bons principes en matière d'AQI, c'est-à-dire les pratiques et principes qui s'intègrent parfaitement dans les divers contextes.

Avec ces préoccupations en tête, l'IPE a décidé de centrer son étude sur les quatre objectifs suivants :

- identifier les principales tendances internationales concernant l'orientation et le fonctionnement de l'AQI, ses leviers et ses obstacles;
- illustrer les approches et les options considérées comme des pratiques innovantes et des bons principes, qui peuvent guider d'autres EES pour la conception et la mise en place d'un système d'AQI;
- démontrer les effets de l'AQI sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'insertion professionnelle des diplômés et l'efficacité de la gestion;
- caractériser les facteurs internes et externes qui conditionnent l'efficacité de l'AQI dans les universités.

L'étude a adopté une double méthodologie : dans un premier temps, une enquête internationale a été réalisée pour recueillir des données de base sur l'AQI, après quoi il a été procédé à une analyse plus approfondie de l'AQI dans différents contextes nationaux et institutionnels sur la base de huit études de cas.

### ***L'enquête internationale***

Pour se faire une idée de la situation actuelle de l'AQI à l'échelle internationale, l'IIPE a réalisé en 2015/2016 une enquête internationale trilingue<sup>3</sup> en ligne, en collaboration avec l'Association internationale des universités (AIU). Des données primaires ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire d'enquête intégré, quantitatif et qualitatif (ouvert). Un lien vers le questionnaire d'enquête final a été ensuite communiqué aux établissements listés dans la base de données mondiale de l'enseignement supérieur (WHED) de l'AIU. Cela signifie que les données proviennent d'un échantillon de commodité et donc non probabiliste (sélectionné dans la population cible sur la base de son accessibilité).

L'objet de l'enquête était d'analyser les buts sous-jacents de l'AQI, son orientation, ses principaux outils, processus, structures, leviers et obstacles. Les *buts sous-jacents* de l'AQI sont ses principales motivations, comme l'amélioration de la qualité ou la conformité, certaines étant d'origine interne, d'autres d'origine externe. L'*orientation* de l'AQI concerne les domaines fonctionnels auxquels elle s'applique, c'est-à-dire l'enseignement, la recherche, etc. Les *structures* de l'AQI sont les postes de responsabilité dévolus à l'assurance qualité : organe collégial (comité) ou structures d'assistance technique (services de l'AQI), au niveau centralisé ou décentralisé, chargés de soutenir l'AQI et de prendre les décisions concernant la qualité des activités académiques. Les *outils* du système sont étudiés par domaine fonctionnel, à savoir : enseignement et apprentissage, recherche et services. Ces outils peuvent être des instruments de collecte de données, comme l'évaluation des cours par les étudiants, ou des processus comme l'analyse des résultats d'apprentissage ou les mécanismes d'approbation des formations. Enfin, dans le but de formuler des recommandations politiques à l'usage des décideurs nationaux et institutionnels, l'enquête s'intéresse aux facteurs externes et internes qui favorisent (*leviers*) ou freinent (*obstacles*) l'élaboration d'une AQI dans un EES.

---

3. L'enquête a été rédigée en anglais, français et espagnol.

Cette enquête est la première initiative de collecte mondiale de données sur le sujet. En ce sens, elle remédie au déficit de connaissances sur l'AQI dans les EES à l'échelle mondiale.

### ***Huit études de cas sur des universités***

Afin d'approfondir la connaissance de l'AQI dans son contexte, il a été décidé de recueillir des données sur les principes reconnus et les bonnes pratiques en matière d'AQI dans huit universités<sup>4</sup>. L'approche par étude de cas (Yin, 2013) a été choisie afin de mieux comprendre certains mécanismes d'AQI dans leur pays et leur contexte institutionnel, ainsi que pour pouvoir comparer différentes approches d'AQI. L'étude de cas a paru particulièrement adaptée aux deuxième, troisième et quatrième questions de l'étude, qui requéraient une description détaillée des pratiques d'AQI en vigueur (politiques, structures et processus), ainsi qu'une analyse approfondie de leurs effets et des facteurs internes et externes qui conditionnent leur fonctionnement efficace et effectif.

Huit universités ont été sélectionnées dans divers contextes pour leurs pratiques innovantes et leur application de principes reconnus dans leurs politiques, structures et processus d'AQI. Une présélection d'études de cas possibles avait été effectuée sur la base d'une revue de la littérature, avec les recommandations d'un groupe d'experts internationaux. Lors de la sélection finale, préférence a été donnée aux universités dont les processus d'AQI avaient largement fait leurs preuves pour améliorer la qualité et l'insertion professionnelle des diplômés, et à celles qui avaient réussi à intégrer l'AQI dans leur stratégie institutionnelle et leurs politiques. Les huit établissements sélectionnés sur quatre continents, parmi des universités privées et publiques, généralistes et spécialisées, sont les suivants :

- Afrique du Sud : université de l'État-Libre (UFS) ;
- Allemagne : université de Duisburg-Essen (UDE) ;
- Autriche : université des sciences économiques de Vienne (WU) ;
- Bahreïn : université du Bahreïn (UoB) ;
- Bangladesh : American International University – Bangladesh (AIUB) ;
- Chili : université de Talca (UT) ;
- Chine : université de Xiamen (XMU) ;
- Kenya : université Daystar (DU).

---

4. Voir note de bas de page 1.

Les études de cas répertorient les pratiques innovantes et les principes reconnus de fonctionnement de l'AQI dans leur contexte national et institutionnel. Quatre d'entre elles mettent en lumière des pratiques innovantes en matière de structures d'AQI (*chapitres 4 à 7*), tandis que quatre autres se distinguent par leurs bons principes en matière d'outils et d'instruments (*chapitres 8 à 11*). Les études de cas montrent en outre les effets de l'AQI sur les universités (*chapitre 12*). L'impact de l'AQI sur la qualité, l'insertion professionnelle et la gestion a été évalué en examinant ses effets sur le système d'enseignement et d'apprentissage, le système de gestion et l'importance accordée à l'insertion professionnelle des diplômés. Compte tenu du but principal de l'étude, les facteurs externes ainsi que les facteurs internes susceptibles de conditionner l'efficacité de l'AQI dans les EES ont été examinés (*chapitre 13*).

Pour les études de cas, l'IIPE a choisi de recueillir des données de base en faisant appel à diverses parties prenantes. Cette approche a permis la comparaison des points de vue de différents groupes d'acteurs sur l'AQI ainsi que la triangulation de leurs opinions et de leurs interprétations. Les parties prenantes interrogées sont notamment des personnels enseignants et administratifs, des étudiants, des responsables académiques et administratifs. Pour pouvoir comparer les différentes cultures, chaque étude de cas analyse les différences entre les disciplines académiques (à savoir : sciences, sciences humaines et sciences sociales).

Des enquêtes en ligne ont été adressées aux personnels enseignants et administratifs, rédigées dans la langue locale<sup>5</sup>. Les questionnaires avaient pour but de recueillir des informations comme matériau de base pour les entretiens qualitatifs et les groupes de discussion de la seconde phase de l'étude. Dans les huit universités sélectionnées, des entretiens semi-dirigés ont été conduits avec des responsables académiques, des responsables administratifs, des membres du personnel et des étudiants. Des groupes de discussion ont été organisés dans un département de chaque faculté pour débattre avec les responsables de formation et le personnel enseignant sur les changements induits par l'AQI. Les entretiens dirigés et les discussions en groupe ont permis d'approfondir l'étude de l'efficacité ou de l'inefficacité des différents outils et procédures en place. Ils ont également permis aux chercheurs de recueillir des informations sur les éventuelles lacunes et des suggestions d'amélioration.

5. UDE, WU (allemand); DU, UFS, AIUB (anglais); UoB (arabe); XMU (chinois); UT (espagnol).

## Champ de la recherche et limites

Si le fait d'associer une enquête internationale et des études de cas confère une certaine exhaustivité à cette étude, elle n'en présente pas moins certaines limites.

Premièrement, l'enquête internationale a permis de recueillir quelque trois cent onze réponses exploitables auprès d'EES de différents continents (pour plus de détails sur les établissements ayant répondu, voir le *chapitre 1*). Pour important qu'il soit, ce nombre ne peut toutefois être considéré comme représentatif des quelques milliers d'universités qui existent de par le monde. En outre, la base de données mondiale sur l'enseignement supérieur a fourni un échantillon de commodité (donc non probabiliste), qui n'inclut qu'un nombre limité d'universités privées à but lucratif.

Deuxièmement, il y a probablement une certaine partialité de la part des universités qui ont répondu à l'enquête : la majorité d'entre elles sont convaincues d'avoir mis en place une AQI efficace. La suspicion de manque d'objectivité inhérent à l'autosélection est confortée par le fait que la majorité des personnes ayant répondu au questionnaire ont déclaré être soit responsables de l'AQI, soit le chef de l'établissement ou son adjoint. En conséquence, les réponses proviennent essentiellement d'EES ayant mis en place une structure formalisée d'assurance qualité.

Troisièmement, pour les études de cas, il a été décidé de circonscrire la recherche aux effets de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle et la gestion, ce qui excluait la fonction « recherche » du champ d'étude de l'AQI. On a estimé, en effet, que l'AQI était dans la majorité des cas principalement axée sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Il existe en outre, dans le domaine de la recherche, des phénomènes de compétition (par exemple pour obtenir des soutiens financiers) et d'évaluation par les pairs, qui induisent généralement des modes d'amélioration de la performance très différents de ceux de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quatrièmement, la présence de personnes chargées de l'AQI (c'est-à-dire de professionnels de l'AQI) dans les équipes de recherche constituées dans les universités visées risquait d'accroître la subjectivité des discussions sur les pratiques institutionnelles d'AQI. En même temps, elle était censée permettre une compréhension et une réflexion plus poussées de la nature et du fonctionnement de l'AQI dans les universités en question.

Enfin, il faut reconnaître que l'étude des effets et facteurs conditionnant l'AQI est largement fondée sur les opinions de groupes d'acteurs, en particulier académiques, qui sont les principaux acteurs de la mise en place de l'AQI et les plus concernés par les changements induits dans l'enseignement et l'apprentissage. Ces opinions ne sont par conséquent qu'une indication indirecte du changement réel. Par ailleurs, si les opinions font parfois un lien entre les processus d'AQI et le changement, ce lien ne repose pas *stricto sensu* sur une relation de cause à effet : de nombreux facteurs peuvent potentiellement conditionner le changement dans un EES.

### **Groupe cible du présent ouvrage**

Le but de ce projet de l'IPE était d'enrichir les connaissances sur les pratiques innovantes et les bonnes pratiques de mise en place de systèmes d'AQI au sein des universités dans divers contextes nationaux et institutionnels. Comme une AQI efficace peut jouer un rôle important dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'insertion professionnelle et de la gestion, ces connaissances devraient être particulièrement utiles pour quatre groupes cibles.

Tout d'abord, les responsables de la politique institutionnelle, tels que les présidents et vice-présidents qui décident de la création et du développement de l'AQI dans leur EES, y trouveront des orientations concernant les options stratégiques en matière d'AQI et l'environnement institutionnel le plus adapté pour favoriser un système et des processus efficaces d'AQI.

L'ouvrage sera également utile à ceux qui sont chargés de l'AQI dans leur université, comme les responsables qualité et leurs collaborateurs. Ils y trouveront des conseils concrets sur les pratiques innovantes et les principes reconnus d'AQI. Pour eux, cet ouvrage se veut une source d'inspiration, propre à enrichir leur réflexion sur les options possibles pour élaborer l'AQI.

Les responsables politiques nationaux trouveront eux aussi une utilité à l'ouvrage, car il étudie des facteurs qui ont trait à la politique nationale d'enseignement supérieur, tels que le lien entre AQE et AQI, ou le niveau d'autonomie des EES, facteurs clairement identifiés comme conditionnant l'efficacité de l'AQI dans de nombreux contextes.



Enfin, en raison de son caractère empirique et international, l'ouvrage devrait également enrichir les connaissances des chercheurs sur les effets de l'AQI ainsi que sur ses relations avec l'AQE et l'insertion professionnelle.

## Présentation de l'ouvrage

Cet ouvrage contient une synthèse des conclusions de l'enquête internationale (*chapitre 1*), des analyses comparatives de certains aspects des huit études de cas (*chapitres 2, 3, 12 et 13*) et des versions abrégées des huit études de cas, chacune focalisée sur un aspect particulier relevé dans l'une des études de cas (*chapitres 4 à 11*) pour illustrer les approches innovantes et les principes reconnus d'AQI.

L'ouvrage est divisé en quatre parties. La **première partie** compare les tendances en matière d'AQI dans le monde et les différentes conceptions de l'AQI, puis analyse le lien entre AQI et insertion professionnelle à partir des études de cas. La **deuxième partie** présente des expériences de structures d'AQI innovantes qui font de l'AQI un système intégré, et ses interactions avec les processus académiques et la gestion. La **troisième partie**, consacrée aux outils innovants qui renforcent la qualité, l'insertion professionnelle et la culture de la qualité, s'intéresse aux outils et aux processus d'AQI innovants, ainsi qu'aux moyens d'optimiser leur efficacité en termes de résultats escomptés. La **quatrième partie** tire des conclusions de l'étude du point de vue des effets de l'AQI, des facteurs qui la conditionnent et des enseignements que l'on peut en tirer.

**Le chapitre 1, Mise en place de l'AQI, leviers et obstacles: conclusions d'une enquête internationale**, présente les conclusions de l'enquête sur la situation actuelle de l'AQI: les grandes orientations, les politiques, les structures, les outils, les leviers et les obstacles. Les informations recueillies donnent un aperçu du développement de l'AQI à l'échelle internationale, en mettant en évidence les difficultés et les lacunes.

**Le chapitre 2, Comparaison des différentes visions de l'AQI et des outils associés**, aborde diverses définitions de la qualité et de l'AQI dans l'enseignement supérieur, et les compare à la définition et aux conceptions de l'AQI qui se dégagent des huit études de cas. Ces visions ont été mises en évidence par l'analyse comparative des documents stratégiques, outils et processus d'AQI utilisés dans les universités étudiées.

**Le chapitre 3, AQI et employabilité: considérer le lien dans différents contextes**, propose un tour d'horizon comparatif des diverses approches et mécanismes employés par les universités des études de cas pour améliorer l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Avant d'analyser le rôle de l'enseignement supérieur et de l'AQI dans l'insertion professionnelle, il examine la notion d'insertion professionnelle des diplômés, ainsi que les stratégies des universités étudiées.

**Le chapitre 4, Université de Duisburg-Essen: des outils au système**, met en évidence le contexte et les processus de systématisation et d'intégration des structures, outils et processus d'AQI à l'UDE (Allemagne). Analysant le développement de l'AQI dans cet établissement, il suggère des techniques pour surmonter les difficultés rencontrées lors de la mise en place du système d'AQI.

**Le chapitre 5, Université de Bahreïn: équilibre entre centralisation et décentralisation de l'AQI**, s'intéresse à la structure élaborée par l'UoB pour la prise de décisions en matière d'AQI, laquelle consiste à contrebalancer les processus de centralisation par des processus décentralisés. Il explique comment l'université maintient cet équilibre et la contribution qu'apporte au processus la gestion de l'AQI.

**Le chapitre 6, Université de l'État-Libre: intégration de l'AQI aux processus académiques**, expose le cas de l'UFS, qui a élaboré l'AQI en tant qu'outil de transformation interne, afin de répondre aux tensions suscitées par une récente fusion institutionnelle et un changement radical de la composition de la population étudiante. Il met l'accent sur les efforts de l'UFS pour faire de l'AQI et de l'amélioration de la qualité un élément à part entière de ses fonctions de base, et pour intégrer l'AQI dans les processus académiques.

**Le chapitre 7, Université de Talca: placer l'AQI au cœur de la gestion de l'établissement**, examine le cas de l'UT, chef de file de cette démarche au Chili en raison de la grande variété de ses mécanismes d'assurance qualité. Analysant la façon dont l'UT a placé ces processus et outils au cœur de son système de gestion, il s'intéresse à leurs effets, à divers facteurs et aux points de vue des parties prenantes de l'AQI au sein de l'établissement.

**Le chapitre 8, Développer une culture de la qualité par le dialogue interne à l'Université des sciences économiques de Vienne: « le médium, c'est le message »**, défend l'idée qu'il faut intégrer profondément l'AQI

dans la culture de la qualité des établissements, avec une architecture efficace de communication formelle et informelle. Il souligne le rôle central du langage et de la communication dans la mise en place d'un système d'AQI et affirme la nécessité d'une prise de décision éclairée et d'une vision de l'AQI en tant que processus de gestion permanente des relations.

**Le chapitre 9, Université de Xiamen: intégration des points de vue des parties prenantes pour améliorer la qualité**, aborde la question de l'implication des parties prenantes dans l'AQI. Le chapitre défend l'idée que la compréhension et l'acceptation du système d'AQI par les parties prenantes de l'établissement sont une condition préalable à leur implication, et que le degré d'implication détermine en partie la pertinence des mécanismes d'AQI pour les activités d'enseignement. Il insiste sur le fait qu'il est important de fournir aux parties prenantes des informations en retour sur les outils d'AQI.

**Le chapitre 10, Université Daystar: l'AQI au service de l'employabilité**, part du contexte de la hausse du taux de chômage des diplômés de l'université au Kenya et de l'augmentation rapide des inscriptions, ce qui suscite des inquiétudes concernant la qualité de l'éducation et l'insertion professionnelle des diplômés. Le chapitre s'intéresse aux outils d'AQI de la DU qui visent à améliorer l'insertion professionnelle. Il défend l'idée que les outils d'AQI efficaces pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés sont ceux qui impliquent les employeurs et qui partagent les résultats avec les parties prenantes, afin de permettre le dialogue sur la qualité et la pertinence des formations universitaires.

**Le chapitre 11, American International University – Bangladesh: l'AQI au service de l'employabilité**, décrit un contexte similaire: taux élevé de chômage des diplômés et développement rapide de l'enseignement supérieur au Bangladesh. Grâce à l'AQI et à d'autres mécanismes d'insertion professionnelle, l'AIUB a réussi à améliorer la qualité de l'éducation ainsi que l'insertion professionnelle des diplômés. Ce chapitre examine divers outils et processus de l'université, afin de déterminer quelle a été la contribution de l'AQI à l'insertion professionnelle des diplômés au cours de la dernière décennie.

**Le chapitre 12, Quels sont les effets de l'AQI sur l'enseignement, l'apprentissage, l'employabilité et la gestion ?**, fait le point sur les effets de l'AQI tels qu'ils ressortent de l'étude de l'IIPE. Il affirme qu'ils sont

généralement cohérents avec leur finalité directe, mais qu'ils pourraient être étendus à d'autres finalités. Il s'intéresse également aux moyens d'améliorer l'efficacité des outils d'AQI.

**Le chapitre 13, Quels facteurs internes et externes favorisent l'efficacité des systèmes d'AQI ?**, analyse les facteurs qui favorisent ou entravent le bon fonctionnement des systèmes d'AQI. Faisant une distinction entre les conditions internes (l'environnement institutionnel de l'AQI) et les facteurs externes (l'environnement national qui influe sur le fonctionnement des EES), il expose les éléments factuels tels qu'ils se dégagent des entretiens sur les caractéristiques jugées les plus importantes par les parties prenantes.

**La chapitre 14, Conclusions: enseignements pour l'avenir**, présente les leçons tirées de l'étude de l'IPE qui peuvent être utiles pour les décideurs nationaux et institutionnels, ainsi que pour les responsables qualité. Il s'agit notamment des bonnes pratiques et des principes reconnus d'AQI.

## Bibliographie

- Altbach, P.; Reisberg, L.; Rumberg, L. 2009. *Trends in global higher education: Tracking academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bloom, D.; Canning, D.; Chan, K. 2005. *Higher education and economic development in Africa*. Washington, DC: Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale.
- Brennan, J.; Shah, T. 2000. *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. Stony Stratford, Royaume-Uni: Open University Press.
- Ehlers, U.D. 2009. « Understanding quality culture ». Dans: *Quality Assurance in Education*, 17(4), p. 343-363.
- ESG (European Standards and Guidelines). 2015. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Bruxelles: ESG.
- Harvey, L. 2016. « Key features of internal quality assurance that support a quality culture ». Article présenté au Forum des politiques

- éducatives : qualité et employabilité dans l'enseignement supérieur (IPEE-UNESCO), Xiamen University, Chine, 9-11 juin 2016.
- Harvey, L.; Green, D. 1993. « Defining quality ». Dans : *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-34.
- Lain, D.; Maginn, A. 2003. *Quality assurance and labour market responsiveness in HE*. Report 411. Brighton, Royaume-Uni: Institute for Employment Studies.
- Leiber, T.; Stensaker, B.; Harvey, L. 2015. « Impact evaluation of quality assurance in higher education: Methodological and causal design ». Dans : *Quality in Higher Education*, 21(3), p. 288-311.
- Martin, M.; Stella, A. 2007. *External quality assurance in higher education: Making choices*. Paris : IPEE-UNESCO.
- Mhlanga, E. 2013. *Quality assurance in higher education in southern Africa: Challenges and opportunities*. Oxford, Royaume-Uni: Peter Lang.
- Pratasavitskaya, H.; Stensaker, B. 2010. « Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field ». Dans : *Quality in Higher Education*, 16(1), p. 37-50.
- Señal, N.C.; González, C.R.; Fischer, F.P.; Hansen, S.P.; Ponds, H. 2008. *Internal Quality Assurance and the European Standards and Guidelines*. ENQA Workshop Report, No 7. Helsinki, Finlande: Association européenne d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA).
- Srikanthan, G.; Dalrymple, J.F. 2005. « Implementation of a holistic model for quality in higher education ». Dans : *Quality in Higher Education*, 11(1), p. 69-81.
- UNESCO. 2018. *Global monitoring report 2019. Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.
- Yin, R.K. 2013. *Case study research: Design and methods*. 5<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.

**Partie 1 :**  
**Présentation comparative**

## Chapitre 1

# Mise en place de l'AQI, leviers et obstacles : conclusions d'une enquête internationale

*Michaela Martin*

Au cours des deux dernières décennies, différents facteurs ont fait de l'AQI une tendance mondiale des réformes dans l'enseignement supérieur. Dans certains pays, elle a été une réponse volontaire aux exigences découlant de l'AQE et de ses divers processus d'accréditation, d'audit et de contrôle. Dans d'autres, l'AQI a été mise en place dans le cadre d'une réforme nationale de l'enseignement supérieur qui l'a rendue obligatoire dans toutes les universités ou tous les EES. Au niveau européen, le Processus de Bologne, qui réunissait quarante-huit États membres en 2017, a officiellement intégré l'assurance qualité dans son programme de réforme en 2005. Tous les pays adhérant au Processus se sont engagés à mettre en place l'AQE et l'AQI dans leur système d'enseignement supérieur. Dans l'hémisphère sud, l'AQI a souvent été instaurée à l'occasion de projets de réforme financés par des sources externes et exécutés par des organisations multilatérales ou bilatérales, ainsi que dans le cadre d'une collaboration interuniversités. En raison de ce développement mondial variable et inégal de l'AQI, on observe d'importantes différences en termes de fonctionnement et de stades de développement.

Afin de dresser un état des lieux et d'évaluer les facteurs externes et internes tels qu'ils sont perçus par les responsables de l'assurance qualité (c'est-à-dire les vice-doyens chargés des affaires académiques et les responsables qualité), l'IIPE et l'AIU ont mené une enquête internationale (ouverte) quantitative et qualitative intégrée. Au total, 311 établissements de 94 pays ont répondu au questionnaire. Plus des trois quarts (241, soit 77,5 %) ont répondu en anglais, 11 % (34) en français et 11,5 % (36) en espagnol<sup>6</sup>. Ce chapitre permet de mieux

---

6. Il est probable que beaucoup d'établissements ont préféré répondre en anglais plutôt que dans leur propre langue.

comprendre les caractéristiques de l'AQI, ses moteurs et ses obstacles tels qu'ils ont été indiqués par plusieurs centaines d'EES, tandis que le *chapitre 2* approfondit les enseignements que l'on peut en tirer sur la façon dont les universités définissent l'AQI et la mettent en pratique.

## **1.1 Caractéristiques des établissements ayant répondu à l'enquête internationale**

Les établissements qui ont répondu ont été classés en cinq groupes en fonction de leur pays d'origine: Afrique, Asie/Pacifique, Europe, Amérique latine/Caraïbes (ALC) et Amérique du Nord. Environ 41 % sont basés en Europe, 23 % en Asie/Pacifique, 15 % en Afrique, 14 % en ALC et 7 % en Amérique du Nord. Si les établissements européens sont légèrement surreprésentés dans l'échantillon, les EES d'Afrique, d'ALC et de la région Asie/Pacifique sont néanmoins bien représentés.

Les établissements ont également été classés en fonction de leur statut, à savoir: public (ceux dont le financement public représente au moins 80 %); public avec une part importante de fonds privés (plus de 20 %); privé à but non lucratif; privé à but lucratif; autre. Quelque 58 % des établissements ont déclaré être publics dont un tiers (soit 16 % du total) reçoit une part importante de fonds privés. Un peu plus du tiers (37 %) a déclaré être privé et en majorité à but non lucratif. Seuls 7 % des EES ont déclaré être des établissements privés à but lucratif.

Les établissements ont en outre été classés selon qu'ils étaient généralistes (université pluridisciplinaire), spécialisés (université ayant une spécialité, par exemple la technologie), postsecondaires (établissements non universitaires, comme les écoles supérieures ou les *community colleges*), ou autre, en fonction des cours dispensés. Les universités sont 62 % à s'être déclarées généralistes, tandis que 24 % se sont dites spécialisées. Seulement 6 % des réponses proviennent d'établissements postsecondaires.

Enfin, les établissements ont été classés en fonction du plus haut niveau de diplôme ouvert aux étudiants, à savoir diplôme universitaire/brevet de technicien spécialisé (DU/BTS) ou équivalent, licence, master ou doctorat<sup>7</sup>. Parmi les établissements qui ont répondu, 63 % proposent des cursus jusqu'au doctorat, tandis que 26 % vont seulement jusqu'au master.

---

7. Le niveau DU/BTS correspond au diplôme délivré au bout d'une ou deux années d'études.

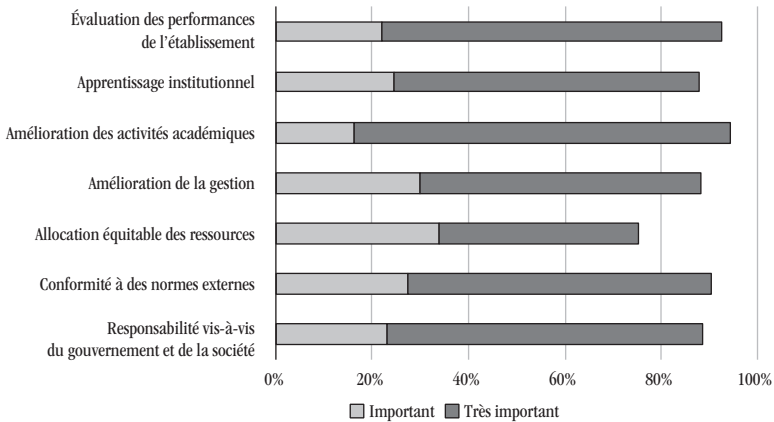


Au total 89 % des établissements vont jusqu'au master ou au-dessus. On note que 9 % proposent seulement des études jusqu'au niveau licence.

En ce qui concerne la population étudiante, 33 % des établissements ont entre 1 001 et 5 000 étudiants inscrits pour une année donnée, tandis que 25 % en comptent entre 10 001 et 30 000. Globalement, les établissements de petite taille (jusqu'à 10 000 étudiants) sont les plus nombreux dans notre échantillon (61 %). Enfin, une majorité d'établissements (68 %) indique se consacrer à la formation et à la recherche, tandis que 27 % se disent principalement axés sur la formation. Tandis que 4% se consacrent exclusivement à la recherche.

Malgré la diversité des établissements qui ont répondu à l'enquête, il s'agit en majorité d'établissements généralistes, qui proposent des cursus jusqu'au niveau doctorat et sont orientés vers la recherche et la formation. La plupart sont des établissements publics, avec une population de moins de 10 000 étudiants.

**Figure 1.1 Objectifs de l'AQI**



## 1.2 Objectifs de l'AQI

Une question était posée sur les objectifs de l'AQI dans les EES (*figure 1.1*). Des propositions d'objectifs, couvrant des motivations tant externes qu'internes étudiées dans la littérature, étaient soumises aux personnes interrogées, qui devaient en évaluer l'importance. Les buts externes sont notamment la conformité et l'obligation de rendre des comptes imposées par les autorités nationales ou des parties prenantes externes. Les buts internes sont, entre autres, l'évaluation de la performance, l'apprentissage

institutionnel et l'amélioration de la gestion; ils visent à améliorer les processus internes et à renforcer l'autorégulation de l'établissement.

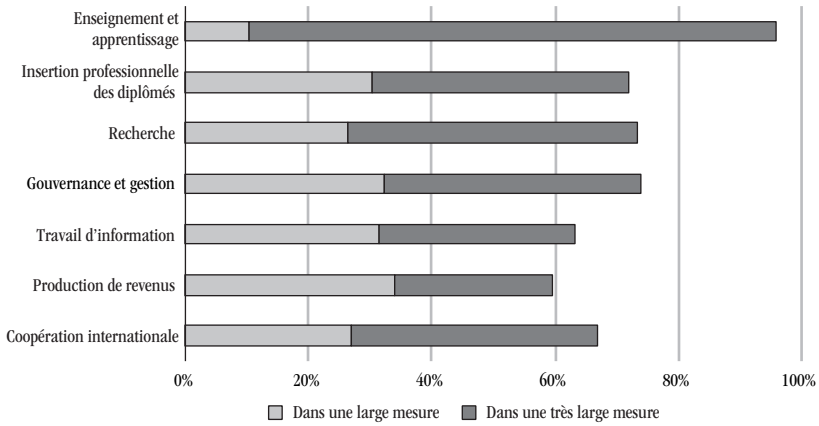
Comme le montre la *figure 1.1*, les buts jugés les plus importants sont l'amélioration des activités académiques (94 %), l'évaluation de la performance institutionnelle (92 %) et la conformité à des normes externes (90 %). Ils sont suivis de l'obligation de rendre des comptes au gouvernement et à la société (89 %), de l'apprentissage institutionnel (87 %), de l'amélioration de la gestion (88 %) et d'une répartition équitable des ressources (75 %). Étant donné que la majorité des établissements considère que chacun de ces buts sous-tend leur système d'AQI, il apparaît évident que l'AQI reste motivée par une volonté d'amélioration et de conformité. L'enquête montre ainsi que, globalement, l'AQI n'a pas encore résolu la tension potentielle entre buts internes et buts externes.

À une question ouverte sur les buts de la politique d'AQI, certains établissements ont répondu en ajoutant à la liste proposée l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, la recherche et l'innovation, l'insertion professionnelle des diplômés et la contribution à la société. Un établissement a en outre insisté sur l'amélioration de la transparence comme but de l'assurance qualité institutionnelle.

### **1.3 Objet de l'AQI**

Les activités d'AQI peuvent cibler différents domaines fonctionnels des EES, comme l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle des diplômés, la gouvernance et la gestion, la recherche, l'information, la production de revenus, les services d'intérêt collectif et la coopération internationale. Pour savoir vers quoi sont orientées les activités d'AQI, on a demandé aux établissements d'indiquer l'objet de leurs activités d'AQI.

Comme le montre la *figure 1.2*, l'enseignement et l'apprentissage (96 %) restent l'objet principal de l'AQI pour les établissements qui ont répondu. Ils sont suivis de la gouvernance et de la gestion (74 %), de la recherche (73 %), de l'insertion professionnelle des diplômés (72 %) et de la coopération internationale (67 %). L'information et la production de revenus sont beaucoup moins citées. Il y a donc une hiérarchie claire au sein des établissements dans la définition de l'objet de leur AQI avec, comme on pouvait s'y attendre, une nette prédominance de l'enseignement et de l'apprentissage.

**Figure 1.2** Objet de l'orientation et des activités d'AQI

## 1.4 Politique qualité, structures d'AQI et orientations

Dans les EES, l'AQI peut être formalisée par un engagement écrit, inscrit dans un plan stratégique ou une politique de qualité. Cette formalisation peut être entérinée par un manuel qualité décrivant les processus opérationnels par lesquels on entend améliorer la qualité. Les EES se distinguent les uns des autres par l'existence de structures d'assurance qualité, créées pour soutenir les processus qualité mis en œuvre au niveau des formations, des départements ou des facultés. L'enquête visait à étudier les différents aspects de la formalisation de l'AQI.

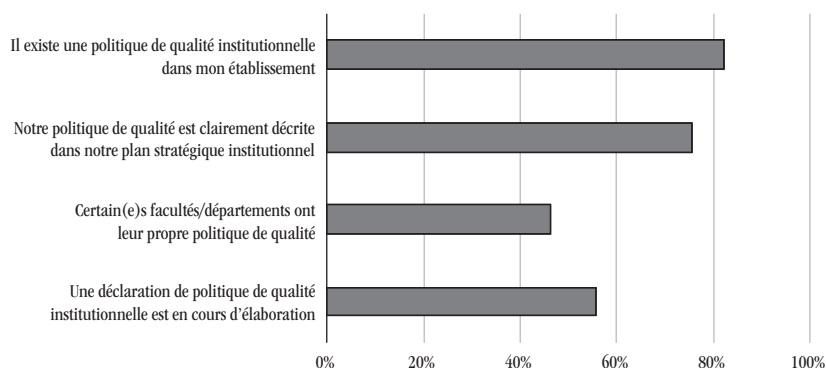
### *Politique de qualité institutionnelle*

L'importance de la qualité académique au regard de la politique institutionnelle globale est reconnue par la grande majorité des établissements ayant répondu à l'enquête. Pour savoir si ces derniers avaient mis en place une politique de qualité institutionnelle, une question était posée sur l'existence et la nature de cette politique. Le terme « politique de qualité » était ici défini comme un document stratégique décrivant les buts, les principes et les règles qui régissent les questions de qualité, et déterminant les décisions actuelles et futures en la matière.

Comme le montre la *figure 1.3*, une majorité d'établissements (82 %) indiquent avoir une politique de qualité institutionnelle et 76 % déclarent qu'elle est clairement décrite dans leur plan stratégique

institutionnel. Près de la moitié (46 %) mentionnent que les facultés et les départements ont leur propre politique de qualité. Un peu plus de la moitié (56 %) signalent qu'une déclaration de politique de qualité est en cours d'élaboration<sup>8</sup>.

**Figure 1.3 Existence d'une politique de qualité institutionnelle**



Dans la question ouverte sur d'autres modalités possibles, un établissement ajoute qu'il a « *une multitude de politiques et processus qualité, mais pas de politique centrale qui régit l'ensemble* ». Quelques établissements intègrent leur politique de qualité « *dans [leurs] autres politiques et n'est pas une politique distincte* ». Un établissement s'efforce de mettre en place une structure basée sur une forme d'évaluation et d'amélioration continues.

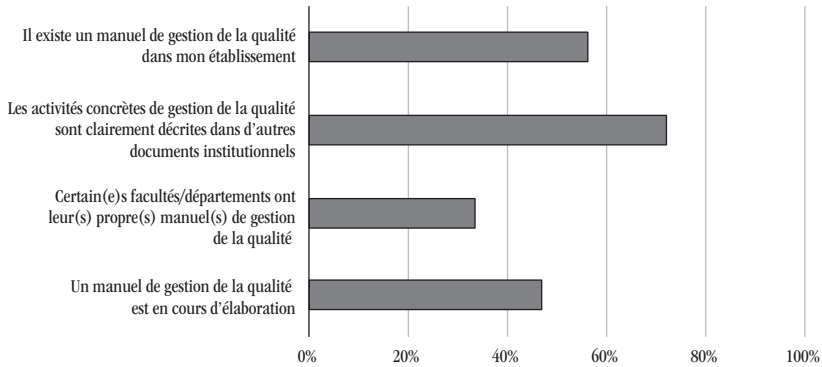
Ces résultats montrent que les questions de qualité peuvent être présentes dans divers types de documents de politique, probablement élaborés à des époques différentes sur différents aspects de la vie institutionnelle. En outre, l'existence d'une politique de qualité institutionnelle, comprise la plupart du temps comme une formalisation de l'engagement de l'établissement en matière de qualité, n'implique pas nécessairement l'existence de politiques qualité décentralisées au niveau d'une faculté ou d'un département, puisque un peu plus de la moitié des établissements ont un document de ce type à ce niveau.

8. Ces pourcentages incluent les établissements qui ont déjà une politique de qualité institutionnelle, sachant que 45 % des établissements ayant répondu avaient déjà une politique mais étaient en train d'en élaborer une nouvelle. Cela signifie que 11 % des établissements ayant répondu à l'enquête n'en avaient pas mais étaient en train d'en élaborer une.

### ***Manuel d'AQI***

L'existence d'un manuel d'AQI est un autre aspect de la formalisation du système d'AQI des EES. Dans le questionnaire, le manuel qualité est défini comme un document décrivant les processus et outils utilisés par les établissements pour leurs activités concrètes d'AQI.

**Figure 1.4 Existence d'un manuel d'AQI**



Les résultats de l'enquête (*figure 1.4*) montrent que la majorité des EES interrogés utilisent des documents institutionnels autres qu'un manuel d'AQI pour décrire leurs activités concrètes d'AQI. Près des trois quarts (72 %) décrivent clairement les activités concrètes d'AQI dans d'autres documents institutionnels. En outre, un tiers seulement des répondants indique que certains départements et facultés ont leur propre manuel d'AQI, ce qui est révélateur de l'absence d'autorité décentralisée en matière d'AQI. Cela montre que ce niveau de formalisation de l'AQI est loin d'être très répandu dans les établissements.

En réponse à la question ouverte, un établissement déclare « *[utiliser] un système d'assurance qualité en ligne, comprenant une politique, des procédures, des règles et des formulaires* », comme forme non conventionnelle de manuel qualité. Un autre établissement dit « *utiliser les rapports rédigés pour les exercices d'accréditation comme modèles de référence pour les futurs rapports et guides* ».

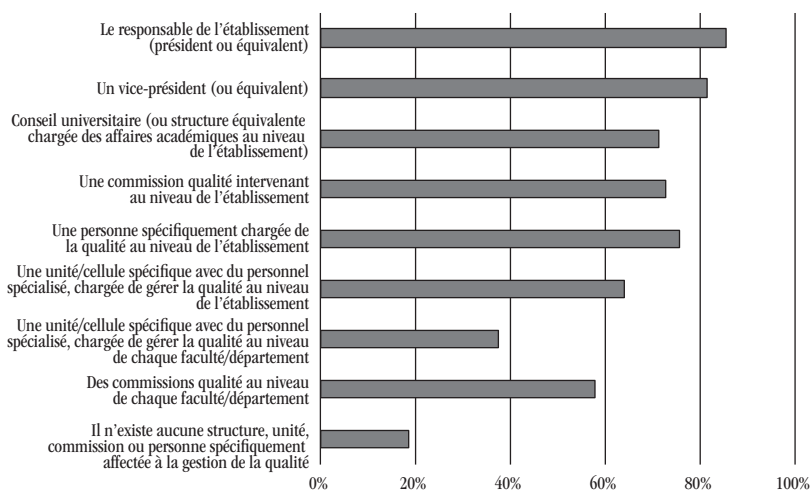
### ***Les personnes et les structures impliquées dans l'AQI***

Afin de comprendre les responsabilités et les structures d'appui à l'AQI, on a demandé aux établissements d'indiquer les types de postes de direction et les structures en charge de l'AQI dans leur établissement.

Comme on le voit sur la *figure 1.5*, 76 % des établissements ont une personne spécifiquement chargée de l'AQI au niveau de l'établissement. L'AQI relève en général directement du chef d'établissement (86 %) ou du vice-président (81 %). De plus, 64 % des établissements ont une unité ou une cellule avec du personnel spécialisé en charge de l'AQI au niveau de l'établissement, tandis que 73 % ont un comité de la qualité pour l'ensemble de l'établissement. Ces structures techniques sont généralement chargées d'élaborer les politiques d'assurance qualité de l'établissement, les manuels qualité et les instruments d'AQI pour la collecte de données (par exemple enquêtes, sondages, méthodes qualitatives).

Si les structures responsables de l'AQI sont fréquentes au niveau de l'établissement, elles semblent moins développées au niveau des facultés ou des départements. Cela tend à indiquer, là encore, que les structures d'AQI restent centralisées dans la plupart des établissements.

**Figure 1.5 Personnes et structures impliquées dans l'assurance qualité**



Dans leurs commentaires sur les personnes et structures chargées de l'AQI, en dehors de celles mentionnées dans le questionnaire, les établissements affirment que l'équipe de direction centrale joue un rôle important dans l'assurance qualité.

## 1.5 AQI de l'enseignement et de l'apprentissage

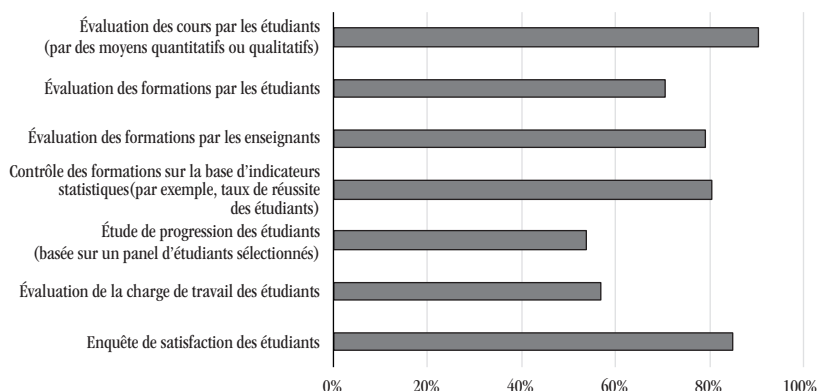
Comme indiqué précédemment, d'après les réponses fournies par les établissements, l'AQI porte principalement sur l'enseignement et l'apprentissage. Déterminer dans quelle mesure les instruments et processus d'AQI des établissements étaient axés sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage était l'un des buts de l'enquête. C'est à cet aspect qu'est consacrée la présente section, en particulier en relation avec les cours, l'expérience des étudiants et la performance du personnel enseignant. Elle s'intéresse également à la disponibilité d'informations sur l'enseignement et l'apprentissage, et à leur utilisation.

### *Amélioration des formations académiques*

L'amélioration des formations proposées est depuis longtemps une composante majeure de l'AQI des établissements dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. L'un des outils les plus anciens et les plus utilisés dans ce but est l'évaluation des cours par les étudiants, qui consiste à faire évaluer par les étudiants certains aspects de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre des cours. Au fil des années, de nouveaux instruments d'AQI sont apparus, comme les *enquêtes de satisfaction des étudiants* et les évaluations de la charge de travail. Les enquêtes de satisfaction évaluent l'expérience des étudiants en général, notamment leur degré de satisfaction vis-à-vis des services de soutien et des activités extra-universitaires. Les évaluations de la charge de travail des étudiants consistent généralement à faire consigner par les étudiants leur charge de travail pour chaque cours d'une formation donnée, afin de déterminer son adéquation par rapport aux crédits accordés. Cet instrument est utilisé principalement dans les pays où des systèmes de crédits ont été mis en place, chaque crédit correspondant à une charge de travail déterminée. Une autre tendance est le développement des études de progression des étudiants, qui sont des évaluations longitudinales de certains étudiants aux moments de transition clés des formations (par exemple la première année, en milieu de cursus et la dernière année). Ces études exigent le suivi régulier d'un groupe sélectionné d'étudiants. Dans de nombreux pays, une évaluation des *formations* a été également mise en place, notamment pour répondre aux exigences des organismes d'accréditation. Elle consiste généralement à évaluer l'adéquation des objectifs d'apprentissage et à déterminer dans quelle mesure le système pédagogique et les ressources disponibles pour une

formation concourent à la réalisation de ces objectifs. L'évaluation des formations est généralement effectuée par le personnel enseignant, mais elle peut aussi impliquer les étudiants et des acteurs extérieurs, tels que des employeurs ou le personnel enseignant d'autres EES. En ce qui concerne ce dernier, en effet, un contrôle par des pairs extérieurs peut être important pour le partage des expériences et des innovations entre établissements. Le *contrôle des formations sur la base d'indicateurs statistiques* est une forme particulière d'évaluation des formations qui s'appuie sur des indicateurs liés à certains marqueurs de processus (par exemple, le ratio étudiants/personnel, la progression des étudiants et l'aboutissement des études).

**Figure 1.6 Processus et outils utilisés pour améliorer les formations académiques**



Comme le montre la *figure 1.6*, la majorité des établissements utilisent la plupart des processus et outils proposés dans le questionnaire d'enquête. L'évaluation des cours par les étudiants (90 %) et les enquêtes de satisfaction des étudiants (85 %) sont les outils le plus souvent utilisés. Ils sont suivis du contrôle des formations sur la base d'indicateurs statistiques (80 %), de l'évaluation des formations par le personnel enseignant (79 %) et de l'évaluation des formations par les étudiants (70 %). Les évaluations de la charge de travail des étudiants (57 %) et les études sur la progression des étudiants (54 %) sont moins fréquentes car elles sont plus récentes et plus exigeantes sur le plan technique. Les établissements qui ont des ressources limitées les trouvent difficiles à mettre en œuvre, en raison des moyens techniques et humains qu'elles requièrent.

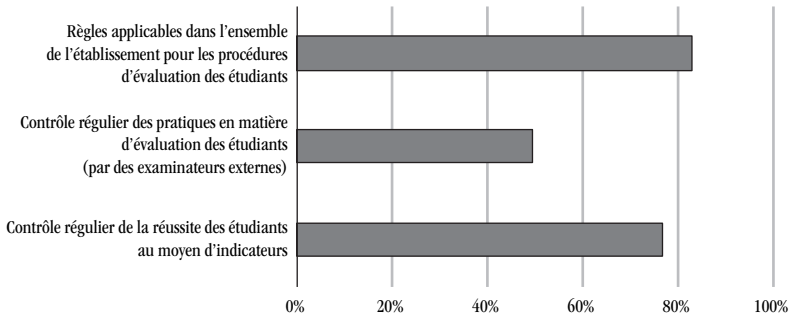


### ***Contrôle des évaluations des étudiants***

L'évaluation des étudiants fait également partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, d'où l'importance croissante accordée à cet aspect dans l'AQI. Il y a différentes manières d'aborder le contrôle des évaluations des étudiants. Pour dégager les tendances dans ce domaine, on a demandé aux EES d'indiquer les processus et outils qu'ils utilisent pour cette tâche. Trois outils étaient proposés dans l'enquête : *des règles pour l'évaluation des étudiants applicables dans toute l'université* (par exemple énoncées dans le règlement intérieur ou dans le manuel qualité) et le contrôle régulier des procédures d'évaluation des étudiants, soit par des *examineurs externes*, soit à l'aide d'*indicateurs*.

Comme le montre la *figure 1.7*, le contrôle régulier de l'évaluation des étudiants par des examinateurs externes n'est utilisé que par la moitié environ des établissements (49 %). Les règles communes à tout l'établissement pour évaluer les étudiants (83 %) et le contrôle régulier de la réussite des étudiants au moyen d'indicateurs (77 %) sont davantage utilisés.

**Figure 1.7 Processus ou outils utilisés pour contrôler les évaluations des étudiants**



### ***Contrôle de la qualité de la performance du personnel enseignant***

L'évaluation du personnel enseignant est l'une des composantes les plus fréquentes et les plus cruciales des systèmes d'AQI de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants peuvent être évalués par des responsables, des pairs et les étudiants. Dans certains cas, il est demandé aux enseignants d'évaluer eux-mêmes leur performance. Les *entretiens annuels d'évaluation* conduits par des responsables (par exemple, les directeurs de département) sont utilisés pour examiner les diverses

activités menées tout au long de l'année dans le cadre d'un cours, notamment les contributions et la performance dans le domaine de l'enseignement. De même, l'*inspection en cours* du personnel enseignant peut être effectuée par les autorités universitaires (par exemple, les directeurs de département) dans certains contextes.

Le personnel enseignant peut aussi être évalué par ses pairs en vue de lui accorder une promotion sur la base de sa performance et de sa productivité scientifiques, au niveau national ou de l'établissement. Dans le cas de l'*inspection d'un enseignant par un pair*, un collègue du même établissement assiste au cours de l'enseignant et émet un avis, généralement par rapport à un ensemble de critères prédéfinis. Des *systèmes de mentorat* ont été mis en place dans de nombreux EES pour améliorer les capacités pédagogiques des enseignants débutants. Un collègue expérimenté propose à un enseignant novice de l'accompagner dans l'exercice de ses responsabilités pédagogiques.

L'*évaluation des enseignants par les étudiants* peut consister à évaluer les professeurs sur la base, par exemple, de leur préparation des cours, de la valorisation de l'apprentissage, de l'encouragement des étudiants à participer en cours, de l'emploi de méthodes adéquates d'évaluation de l'apprentissage des étudiants et de leur disponibilité pour ceux qui ont besoin d'aide. L'*évaluation interne* (ou *autoévaluation*) peut être utilisée pour évaluer de façon systématique la concordance entre la mission de l'université et la pratique. Chaque unité peut produire un rapport d'autoévaluation et interroger les principales sources d'information. Les données ainsi générées sont utilisées pour prendre des décisions telles que l'avancement du personnel.

Pour comprendre les méthodes actuelles d'évaluation du personnel enseignant, on a demandé aux établissements d'indiquer quels processus et outils ils utilisent pour contrôler la qualité de cette catégorie de personnel. Comme le montre la *figure 1.8*, l'évaluation des enseignants par les étudiants (85 %) est l'outil le plus fréquemment utilisé pour contrôler la qualité de la performance du personnel enseignant, suivie de l'évaluation interne de la performance du personnel à des fins d'avancement (76 %) et de l'évaluation régulière du personnel (73 %). Ni l'évaluation de l'enseignement par des pairs ni l'inspection en cours ne sont courantes: moins de la moitié des établissements les utilisent. C'est peut-être dû au fait que ces outils sont jugés contraires à la culture de l'autonomie professionnelle qui prévaut

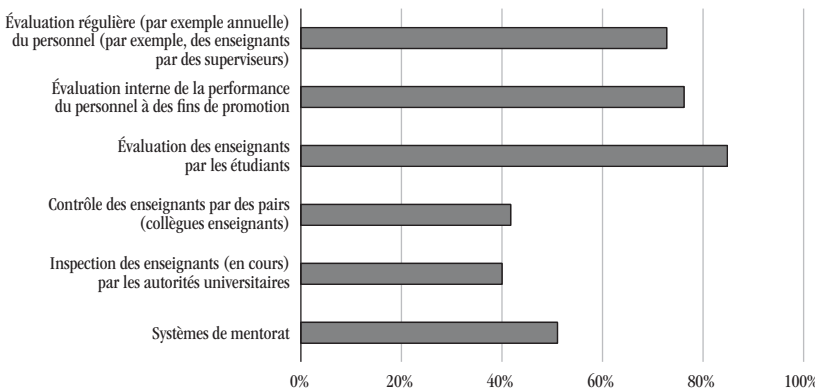
dans les établissements universitaires. Par contre, les systèmes de mentorat sont couramment utilisés pour contrôler la qualité du personnel enseignant.

Les autres types d'outils utilisés cités dans la question ouverte sont notamment les audits internes et les entretiens annuels de développement. Un établissement indique que « *les [membres] du personnel débutants sont guidés par des enseignants confirmés et sont encouragés à faire des formations supplémentaires* ». C'est le signe d'un désir des établissements de promouvoir l'amélioration des compétences du personnel.

### ***Disponibilité et utilisation des informations sur l'enseignement et l'apprentissage***

La réussite du déploiement de l'AQI dépend largement de la disponibilité de données et d'informations issues d'un système d'information de gestion. L'enquête cherchait à déterminer si les informations de gestion disponibles étaient utilisées par les EES pour les besoins de l'AQI, et si elles en étaient une composante.

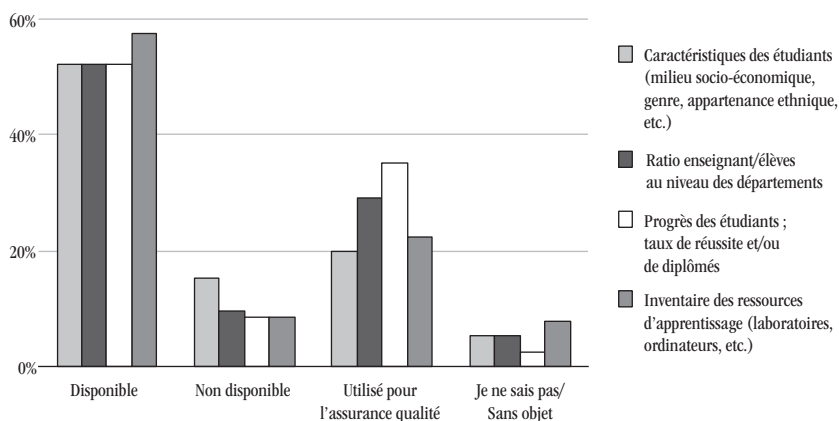
**Figure 1.8** Processus ou outils utilisés pour contrôler la qualité de la performance des enseignants



On a demandé aux établissements si certaines informations clés sur l'enseignement et l'apprentissage étaient *disponibles* (sans être utilisées) ou *utilisées* (si disponibles) pour les besoins de l'AQI (figure 1.9). Environ 87 % des établissements disposent d'informations sur la progression des étudiants mais seuls 40 % d'entre eux utilisent ces informations pour l'AQI. Ils sont 81 % à avoir accès à des informations sur les ratios enseignants/étudiants, mais seuls 36 % d'entre eux les utilisent pour l'AQI. La disponibilité d'informations sur l'état des lieux de l'apprentissage est

mentionnée par 80 % des établissements, mais seulement 28 % l'utilisent dans un but d'AQI. Les caractéristiques des étudiants sont la forme d'information la moins disponible, avec environ 70 % des établissements mentionnant leur existence, mais 38 % d'entre eux l'utilisant pour l'AQI. Globalement, la disponibilité d'informations clés sur l'enseignement et l'apprentissage apparaît significative mais une utilisation systématique pour les besoins de l'AQI est relativement faible.

**Figure 1.9 Disponibilité d'informations sur l'enseignement et l'apprentissage, et utilisation pour l'AQI**

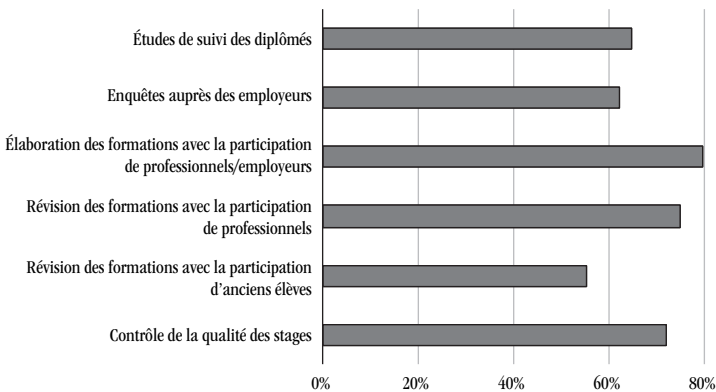


## 1.6 AQI et insertion professionnelle

L'AQI s'intéresse également à l'insertion professionnelle des diplômés, question importante dans un contexte de chômage croissant des diplômés dans de nombreux pays. Des *employeurs ou professionnels* peuvent être invités à participer à l'élaboration et à la révision d'une formation, afin de recueillir leur sentiment sur l'efficacité de la formation par rapport à la performance des diplômés. Des études de suivi des diplômés d'une formation donnée peuvent être menées à des intervalles spécifiques (par exemple six mois, un an ou trois ans après l'obtention du diplôme) afin de recueillir des données sur leur insertion professionnelle et leur opinion concernant la pertinence des études suivies. Des *enquêtes auprès des employeurs* peuvent être réalisées pour recueillir des informations sur leur appréciation des diplômés, en particulier dans quelle mesure ces derniers répondent, selon eux, aux exigences du marché du travail. L'impératif de resserrer les liens entre les formations universitaires et le marché du travail a fait des *stages en entreprise* un aspect extrêmement important des études universitaires.

Pour savoir si et comment l'AQI prend en compte l'insertion professionnelle des diplômés, l'enquête demandait de préciser quels outils et processus d'AQI les établissements utilisaient pour améliorer cette insertion. D'après la *figure 1.10*, la participation d'experts à l'élaboration des formations (79 %) est l'outil le plus couramment employé par les établissements pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés. Elle est suivie de la révision des formations (75 %) et du contrôle de la qualité des stages en entreprise (72 %). Les études de suivi des diplômés et les enquêtes auprès des employeurs sont utilisées par les deux tiers des établissements ayant répondu à l'enquête, mais seulement la moitié d'entre eux font participer d'anciens étudiants à la révision des formations.

**Figure 1.10 Outils utilisés pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés**



Les autres outils d'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés mentionnés dans la question ouverte sont notamment les discussions avec les employeurs lors de la révision des formations, les interventions d'employeurs et les simulations d'entretiens professionnels avec les étudiants. Le suivi des diplômés par le biais des données administratives provenant du système de sécurité sociale est également cité par plusieurs établissements.

La plupart de ces méthodes portent sur l'entrée des diplômés dans la vie active. Les données recueillies traitent de la nature du premier emploi après l'obtention du diplôme, la satisfaction à l'égard du travail obtenu et le degré de préparation du diplômé à ce travail. Il est rare que des informations sur les expériences et la progression à plus long terme dans l'emploi soient recueillies.

## **1.7 AQI et gestion**

Dans de nombreux pays, les EES ont souvent réformé leurs structures et processus de gestion à la suite de réformes de la gouvernance imposées au niveau national en vertu du paradigme de nouvelle gestion publique. Pour garantir la qualité de la gestion et son impact sur la qualité des processus éducatifs au sein de l'établissement, ces réformes prévoient des mécanismes d'AQI. L'emploi d'indicateurs clés de performance pour le *suivi des objectifs de planification stratégique* en est un exemple dans le domaine de la gestion. Ces indicateurs sont notamment les *contrats internes d'objectifs* et les *contrats de niveau de service*, que la direction des établissements signe avec des unités académiques ou administratives (voire les deux) sur la base des résultats attendus du travail de l'unité. L'*évaluation des unités administratives* est aussi devenue un élément fréquent de l'AQI appliquée à la gestion; elle s'accompagne de contrats d'objectifs ou de contrats de niveau de service, par rapport auxquels on mesure si les objectifs fixés ont été atteints. Certains EES se sont par ailleurs engagés dans la *certification externe* de certains de leurs processus de gestion (par exemple, les normes ISO ou EFIQA), afin de réformer et de normaliser le travail des unités administratives.

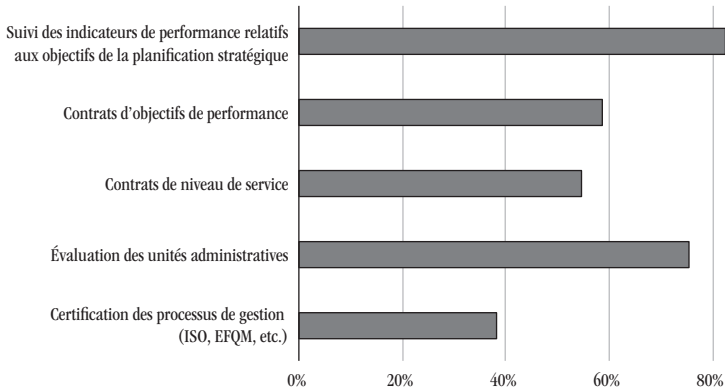
L'enquête demandait aux établissements d'indiquer quels processus et outils ils utilisaient pour améliorer la gestion. Comme on le voit sur la *figure 1.11*, le suivi des indicateurs de performance relatifs aux objectifs de planification stratégique (82 %) et l'évaluation des unités administratives (76 %) sont utilisés par la majorité des établissements. Les contrats d'objectifs ou de niveau de service sont utilisés par 55 % à 60 % des établissements, tandis que la certification des processus de gestion est employée par moins de 40 % des établissements.

Certains établissements ont mentionné tout particulièrement l'utilisation d'un cadre centralisé établi par le ministère de l'Éducation pour améliorer la gouvernance. Pour l'un des établissements, ce sont des plans de développement plutôt que des contrats d'objectifs ou de niveau de service qui ont permis d'améliorer la gouvernance.

## **1.8 Facteurs externes et internes**

L'AQI ne peut se développer de façon indépendante sans le soutien de plusieurs facteurs contextuels relevant de l'environnement interne et externe de l'EES. Les facteurs externes prennent généralement la forme d'une pression exercée soit par le gouvernement, soit par le marché.

**Figure 1.11 Processus ou outils employés pour améliorer la gouvernance ou la gestion**



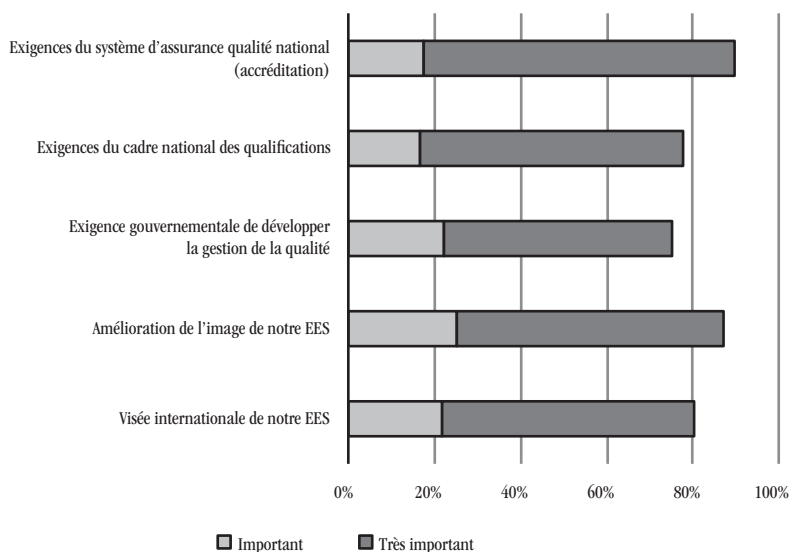
Dans l'enquête, on entend par facteurs internes les caractéristiques propres au système d'AQI, certaines pouvant soit favoriser soit entraver le développement de l'AQI dans un EES.

### *Facteurs externes*

La mise en place de l'AQI dans les EES répond en général à des exigences du gouvernement ou à la concurrence sur le marché. Certains EES ont été *contraints par le gouvernement de créer des structures* et processus d'AQI dans le cadre d'une réforme nationale de la gouvernance. Dans d'autres contextes où les EES sont plus étroitement liés au marché, *l'amélioration de l'image extérieure* ou *l'aspiration à une visibilité internationale* sont des éléments importants pour renforcer la position des EES sur le marché.

Une question était posée sur l'importance des facteurs externes susmentionnés pour le développement de l'AQI au sein de l'établissement. Les réponses confirment cette importance. La *figure 1.12* montre que les exigences du système d'assurance qualité national sont la motivation la plus importante (89 %) pour développer l'AQI dans les EES, suivies de près par une meilleure image de l'établissement (87 %). Viennent ensuite l'aspiration internationale (80 %) et les exigences du cadre national de qualifications (77 %). Les trois quarts (75 %) des établissements ont mentionné les exigences gouvernementales de développement de l'assurance qualité comme facteur externe important. Cela tend à indiquer que la politique publique et les exigences du marché sont, pour les EES interrogés, des facteurs externes d'égale importance pour le développement de l'assurance qualité.

**Figure 1.12 Facteurs externes de développement de l'assurance qualité**



### *Facteurs internes*

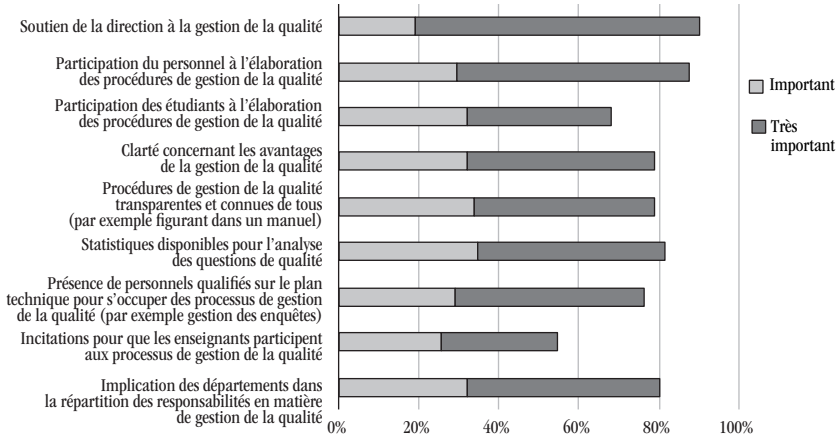
Outre les facteurs externes, l'AQI est également influencée et conditionnée par le contexte institutionnel interne. Plusieurs facteurs, souvent abordés dans la littérature sur le sujet, ont été identifiés et soumis à l'appréciation des établissements.

L'enquête demandait aux établissements d'indiquer quels facteurs internes ils jugeaient les plus importants dans le développement de leur AQI. La plupart des facteurs sont considérés soit comme importants, soit comme très importants par la majorité des établissements. Comme le montre la *figure 1.13*, le soutien de l'équipe de direction (90 %) et la participation du personnel à l'élaboration de l'AQI (88 %) sont considérés comme les facteurs internes les plus importants de développement de l'AQI. Ils sont suivis de l'existence de statistiques pour permettre l'analyse des questions de qualité (82 %), l'implication satisfaisante des départements dans la responsabilité de l'AQI (80 %), la clarté de l'information sur les avantages de l'AQI (79 %), la description dans un manuel de procédures d'AQI transparentes et connues de tous (79 %), la disponibilité de personnels qualifiés sur le plan technique pour soutenir les processus d'AQI, comme la gestion des enquêtes (77 %), et enfin la participation des étudiants à l'élaboration des procédures d'AQI (68 %). Les mesures pour



inciter le personnel enseignant à participer au processus d'AQI sont le facteur le moins reconnu, seulement un peu plus de la moitié (55 %) des établissements les ayant jugées importantes.

**Figure 1.13 Facteurs internes de développement de l'AQI**



## 1.9 Conclusions

Cette enquête avait pour but de connaître la situation actuelle en matière d'AQI et de déterminer les facteurs externes et internes qui conditionnent la mise en place de mécanismes d'AQI dans les EES à travers le monde. Elle a permis de dégager quelques grandes tendances résumées ci-après, tout en révélant certaines lacunes dans l'élaboration des outils et processus d'AQI.

**La qualité figure parmi les priorités des agendas politiques des établissements.** L'un des principaux constats est que la qualité fait partie des priorités des agendas politiques des établissements, une majorité d'EES ayant fait une ou plusieurs déclarations de politique de qualité. En effet, la majorité des établissements ayant répondu à notre enquête juge la qualité des études importante ou très importante. Une autre large majorité déclare avoir une politique de qualité institutionnelle en place. Mais cette politique n'est pas nécessairement traduite dans un manuel qualité codifié, que seuls un peu plus de la moitié des établissements possèdent. Bien que l'importance de la « qualité » soit universellement reconnue, ce qui est entendu par ce terme ne transparaît pas clairement dans l'enquête. On ne peut donc pas postuler que les différents acteurs – étudiants, enseignants, responsables, employeurs, etc. – partagent la même conception de ce

qu'est une « bonne qualité », ni que les concepts de qualité sont les mêmes d'un cours, d'un établissement ou d'un pays à l'autre.

L'absence de support technique de l'assurance qualité aux échelons décentralisés des établissements est un obstacle à l'institutionnalisation de l'assurance qualité. Dans la plupart des établissements qui ont répondu, la direction de l'université (le directeur de l'établissement et le vice-président) joue le rôle le plus important, suivie d'une commission qualité et d'une personne spécifiquement chargée de l'assurance qualité. La décentralisation de l'autorité sur les questions d'assurance qualité (doyens et comités de département) est néanmoins peu fréquente. Les structures de support technique, telles qu'une cellule spécialisée chargée de l'assurance qualité, sont également peu courantes, en particulier au niveau décentralisé. Cela tend à indiquer que l'AQI, encore largement perçue comme une responsabilité de l'échelon central, doit donc se répandre davantage dans les EES pour devenir réellement efficace.

**La cible principale des activités d'assurance qualité est l'enseignement et l'apprentissage.** L'AQI s'intéresse moins à d'autres structures institutionnelles, comme la recherche, la gouvernance et la gestion. Les questions d'insertion professionnelle des diplômés et de coopération internationale sont elles aussi moins bien reconnues par les établissements dans leurs réponses à l'enquête, en termes d'importance comme de couverture. Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, les outils d'AQI relatifs aux formations universitaires sont les plus courants. L'opinion des parties prenantes sur la qualité de l'enseignement est généralement recueillie et porte sur les ressources, les processus et la mesure des résultats, bien que l'on ne puisse pas toujours savoir clairement quelles mesures sont utilisées dans différents contextes et par différentes personnes.

**On observe une convergence des outils et processus d'AQI dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage.** Si l'on considère les outils ou processus employés par les différents établissements pour améliorer les formations universitaires, l'évaluation des cours par les étudiants et les enquêtes de satisfaction des étudiants sont les outils les plus souvent utilisés dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Des normes internes à l'université concernant les procédures d'évaluation des étudiants sont très couramment employées pour suivre les résultats de ces derniers. L'évaluation par les étudiants et l'appréciation du personnel académique semblent être les processus

ou outils préférés par les établissements pour évaluer la qualité de la performance du personnel enseignant.

**On constate des lacunes dans la couverture de l'AQI à l'échelle internationale.** Si l'on observe une convergence dans l'utilisation de l'AQI dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, on constate des lacunes lorsque les outils d'AQI sont axés principalement sur les cours et les formations. Le contrôle de l'évaluation des étudiants est moins courant que l'appréciation du personnel enseignant par les pairs et l'évaluation des structures de soutien aux étudiants. Cela veut dire que, même dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, l'AQI est souvent incomplète. Sa couverture pourrait être améliorée pour couvrir tous les aspects qui ont trait à la qualité des formations universitaires et au développement des étudiants. En dépit de l'extrême attention dont elles font l'objet dans le discours politique et institutionnel, les questions d'insertion professionnelle et de gestion sont, elles aussi, relativement moins couvertes par les outils d'AQI actuels. L'élaboration et la révision des formations sont l'outil le plus souvent utilisé par les établissements ayant répondu à l'enquête pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés. De même, la gestion est un peu laissée de côté, bien que le contrôle des indicateurs de performance relatifs aux objectifs de la planification stratégique soit fréquemment employé par les établissements.

**Beaucoup d'informations sont recueillies, mais elles ne sont pas nécessairement utilisées pour les besoins de l'AQI.** L'enquête montre que les indicateurs couramment employés pour la qualité sont en général recueillis, mais qu'ils sont beaucoup moins souvent pris en compte pour l'AQI. Et surtout, l'enquête révèle qu'ils ne sont pas nécessairement utilisés pour prendre les décisions relatives à la conception et à la révision des formations. Il s'agit là d'une lacune courante de l'AQI, résumée par la formule « difficulté de boucler la boucle » : beaucoup d'informations sont recueillies, mais elles ne sont pas nécessairement exploitées pour les cycles décisionnels spéciaux ou ordinaires.

**Il n'existe pas de dichotomie entre l'État et le marché dans les facteurs de développement de l'AQI.** Du fait des exigences de changement et d'innovation institutionnels, dans un contexte de systèmes d'enseignement supérieur en pleine expansion et de plus en plus divers, l'AQI est importante pour les processus de développement institutionnel : elle permet d'identifier les domaines où une adaptation

s'impose. L'enquête montre que la création de l'AQI a été influencée par des facteurs externes et internes. L'amélioration de l'image de l'EES et la nécessité de répondre aux exigences de l'AQE ont été identifiées comme des facteurs externes tout aussi importants pour l'AQI. Il semble donc que les tensions qui peuvent survenir quand les EES tentent de mettre en place une AQI axée à la fois sur les exigences externes et sur la nécessité du développement interne ne soient pas encore résolues.

## **Bibliographie**

Martin, M; Parikh, S. 2017. *Quality management of higher education institutions – Developments and drivers. Results from an international survey*. Paris : IPE-UNESCO.

## Chapitre 2

# Comparaison des différentes visions de l'AQI et des outils associés

*Michaela Martin en collaboration avec Jihyun Lee*

Les conclusions de l'enquête internationale sur l'AQI présentées au *chapitre 1* montrent clairement que l'AQI est une réalité qui présente de multiples facettes en matière d'orientations, de priorités, de structures, de processus et d'outils. L'analyse des études de cas effectuée par l'IIPE peut apporter un éclairage supplémentaire sur les diverses variantes d'AQI, qui peuvent s'expliquer en grande partie par les différences de contextes nationaux, institutionnels et disciplinaires. Ce chapitre examinera succinctement les concepts de qualité et d'AQI tels qu'ils sont traités dans la littérature, avant d'aborder la façon dont ils sont traduits et opérationnalisés en processus et outils dans les huit études de cas de l'enquête de l'IIPE.

### **2.1 Définir les concepts de qualité et d'AQI**

Dans la littérature sur ce sujet, le terme « qualité » est employé dans un sens vague, Tam (2001) définissant la qualité comme un concept fortement contesté, ayant de multiples significations. Le rôle de l'assurance qualité est précisément d'élaborer un ensemble de critères décrivant les attributs de la qualité et, donc, ce qu'on peut appeler un « modèle de qualité ». Comme la qualité, l'AQI est définie de diverses façons. Dans le glossaire de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'UNESCO (Vlăsceanu, Grünberg et Pârlea, 2007), l'AQI est définie comme « *les pratiques institutionnelles internes destinées à contrôler et à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur* » (p. 72). Dans le glossaire de l'INQAAHE<sup>9</sup>, l'AQI est définie ainsi : « *Processus soutenu par des politiques et des systèmes, utilisé par un établissement pour maintenir et améliorer la qualité de l'éducation telle qu'elle est expérimentée par les étudiants ainsi que la qualité des recherches entreprises par son personnel* ». Harvey (2004-2016) fait également référence à l'AQI en tant que mécanisme

---

9. Définition tirée du glossaire analytique de la qualité, disponible sur le site web de l'INQAAHE : <http://qualityresearchinternational.com/glossary/qualitymanagement.htm>

institutionnel d'examen et d'évaluation de la qualité de l'éducation et de la recherche. Il définit le système d'AQI comme « *un ensemble de politiques et pratiques intégrées qui structurent la gestion, la mise en œuvre et l'adaptation des processus d'assurance qualité* ». Aucune de ces définitions ne précise que l'AQI répond généralement à des normes et règles tant extérieures qu'intérieures à l'EES. En conséquence, l'AQI, tout comme la qualité, est hautement conceptuelle et peut différer d'une nation, d'un établissement et probablement d'une discipline à l'autre.

### ***Définir le concept de qualité***

Afin de déterminer comment la qualité est définie dans les universités retenues pour les études de cas, une question sur le sens qu'elles donnent à la qualité a été posée lors des entretiens et des groupes de discussion. Il semble que la définition de la qualité ait été largement influencée par le cadre politique national de l'enseignement supérieur. L'étude de cas concernant l'UFS, en Afrique du Sud, montre bien que la vision de la qualité y a été conditionnée par le cadre politique national qui considère la qualité et l'AQI comme nécessaires pour se transformer dans le contexte post-apartheid. XMU, en Chine, définit la qualité dans le contexte des initiatives nationales d'excellence de la recherche dans le pays. À l'UoB, la création en 2012 d'un cadre de qualifications nationales a considérablement influencé le travail sur l'assurance qualité, l'orientant vers la définition ou la révision des résultats d'apprentissage des formations, afin de les mettre en cohérence avec les exigences professionnelles.

Les obligations en matière d'AQE ont également joué un rôle majeur dans la définition de la qualité au sein des universités. Quatre des huit universités ayant pris part à l'étude de l'IPE (WU, AIUB, UoB et XMU) ont soumis plusieurs de leurs formations à un processus d'accréditation internationale par des organismes d'assurance qualité étrangers. D'autres ont répondu à un examen externe (UoB et UFS), à une évaluation (XMU) ou à une accréditation institutionnelle ou académique organisés à l'échelle nationale (UDE, DU, UT). Deux universités (WU et UDE) ont mis en place ou révisé leur AQI en se préparant à un audit de qualité destiné à valider leur système d'AQI.

Outre l'action nationale, la définition de la qualité peut être influencée par des initiatives régionales. En Europe, dans le cadre du Processus de Bologne, les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) sont une référence majeure pour les EES et les organismes d'assurance qualité

chargés de développer l'assurance qualité. En Afrique orientale, le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA) a mis en place un mécanisme régional pour l'assurance qualité des formations universitaires dans ses six pays membres, notamment le Kenya. La référence, pour l'assurance qualité dans la région, est un manuel intitulé *A road map to quality* (IUCEA, 2010). Des initiatives dans le domaine de l'assurance qualité sont prises dans d'autres régions pour faciliter la reconnaissance des formations, devenue une nécessité, et ainsi permettre la mobilité régionale des étudiants.

Il ressort également des études de cas que les parties prenantes internes abordent la qualité de différentes manières. Dans l'ensemble, les étudiants associent la qualité principalement à l'insertion professionnelle des diplômés, au sens d'une offre d'éducation permettant d'accéder au marché du travail, tandis que le personnel enseignant ou les membres des facultés ont tendance à l'associer plus fréquemment aux normes des pairs académiques, au contenu et à l'enseignement. Pour le personnel administratif ou de soutien, elle est plutôt associée à la bonne réputation de l'établissement ou du département. La divergence des approches de l'AQI au sein d'une même université est le signe de tensions sous-jacentes dans les façons de concevoir la qualité de l'enseignement supérieur.

### ***Définir le concept d'AQI***

Pour déterminer comment l'AQI est définie et utilisée dans les universités étudiées, le but et l'objet de l'AQI ont été étudiés par différentes méthodes. Tout d'abord, dans l'enquête adressée au personnel enseignant et au personnel administratif, une question portait sur leur conception du but principal de l'AQI (*tableau 2.1*). Malgré les différences de perception entre les membres du personnel et entre les établissements, les deux réponses les plus fréquentes sont la conformité à des normes externes et la recherche d'améliorations. Si, dans la majorité des universités étudiées (par exemple, AIUB, DU, UT, WU et XMU), les personnels enseignant et administratif tombent d'accord sur le but principal de l'AQI dans leurs universités, on observe dans d'autres établissements un fossé entre les perceptions des deux catégories de personnel. Par exemple, le personnel administratif de l'UFS et de l'UoB indique l'amélioration comme but de l'AQI, tandis que le personnel enseignant de ces établissements considère l'AQI comme un mécanisme de conformité à des normes externes. L'obligation de rendre des comptes aux parties prenantes est majoritairement perçue comme la finalité principale de l'AQI à la XMU, ce qui est en cohérence avec son objet.

Tableau 2.1 Finalité principale des instruments et processus d'AQI

		Conformité à des normes externes	Obligation de rendre des comptes aux parties prenantes	Amélioration de l'apprentissage organisationnel	Amélioration	Contrôle	Autre
AIUB	Personnel enseignant	39,36 %	13,30 %	25,53 %	17,02 %	4,26 %	0,53 %
	Personnel administratif	50,72 %	11,59 %	10,14 %	26,09 %	1,46 %	0 %
DU	Personnel enseignant	30,8 %	11,5 %	19,2 %	26,9 %	11,5 %	0 %
	Personnel administratif	42,9 %	19 %	14,3 %	14,3 %	4,8 %	4,8 %
TU	Personnel enseignant	15,1 %	3,2 %	3,2 %	68,8 %	7,5 %	2,2 %
	Personnel administratif	11,8 %	5,9 %	9,8 %	70,6 %	2 %	0 %
UDE	Personnel enseignant	35,7 %	14,3 %	21,4 %	7,1 %	14,3 %	7,1 %
	Personnel administratif	16,7 %	8,3 %	16,7 %	8,3 %	33,3 %	16,7 %
UFS	Personnel enseignant	33,33 %	11,29 %	18,28 %	24,73 %	10,22 %	2,15 %
	Personnel administratif	20,45 %	17,84 %	12,64 %	31,97 %	14,87 %	2,23 %
UoB	Personnel enseignant	41,3 %	7,9 %	17,5 %	20,6 %	10,3 %	2,4 %
	Personnel administratif	19,9 %	10,9 %	19,9 %	30,8 %	10,9 %	7,7 %
WU	Personnel enseignant	24,5 %	8,2 %	—	42,9 %	16,3 %	8,2 %
	Personnel administratif	22,6 %	13 %	—	38,6 %	22,6 %	3,2 %
XMU	Personnel enseignant	34,7 %	46,4 %	4,9 %	5,4 %	8,5 %	1,5 %
	Personnel administratif	35,4 %	37,3 %	6,8 %	13,7 %	4,6 %	2,3 %

Note: La taille limitée de l'échantillon de l'étude à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables. À la WU, l'amélioration est la valeur combinée de l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés, de la recherche, de l'enseignement et de l'administration.



Le domaine d'action de l'AQI englobe une grande variété d'aspects de l'enseignement supérieur, de l'enseignement et de l'apprentissage jusqu'à l'insertion professionnelle des diplômés et la gestion. Ceci est dans le droit fil des points de vue de Brennan et Shah (2000), pour lesquels les mécanismes d'AQI peuvent être axés sur les études, la gestion ou l'emploi. On a demandé aux parties prenantes, lors des entretiens et des groupes de discussion, de citer toutes les activités d'AQI qu'elles connaissaient ou auxquelles elles participaient au sein de leur université. Malgré la diversité des personnes interrogées et des participants aux groupes de discussion, les réponses semblent se focaliser dans tous les établissements sur l'enrichissement de l'expérience d'apprentissage des étudiants. On peut interpréter ce résultat comme reflétant l'impératif actuel de la politique d'enseignement supérieur de nombreux pays, qui est d'insister sur la qualité de l'apprentissage des étudiants (Strikanthan & Dalrymple, 2005), ce que confirment d'ailleurs les conclusions de l'enquête internationale (*chapitre 1*). La forte insistance de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage a été démontrée par les divers instruments et structures de support mis en place dans les universités, comme on le verra dans les chapitres suivants.

## **2.2 Diversité des conceptions de l'AQI**

L'une des difficultés que posait l'étude comparative de l'IPE sur l'AQI était de comprendre ce qu'on entendait exactement par AQI dans les différentes universités étudiées. Afin d'opérationnaliser ce concept, on a demandé aux universités de décrire les politiques, les processus et les outils d'AQI qu'elles utilisaient. En s'appuyant sur ces descriptions, la présente section analyse les diverses conceptions de l'AQI, telles qu'elles se dégagent de la politique de qualité et des manuels qualité des établissements (quand ils existent), ainsi que des instruments d'AQI employés. La discussion sur le choix des documents relatifs à la qualité et des outils d'AQI à inclure dans chaque étude de cas a confirmé que la conceptualisation et la compréhension des limites de l'AQI variaient considérablement d'une université à l'autre.

### ***Diversité des politiques et des manuels qualité***

Comme nous l'avons indiqué au *chapitre 1*, la politique de qualité et le manuel qualité sont deux moyens de formaliser et de conférer une structure à l'engagement d'une université en matière d'AQI. En ce qui concerne le contenu de sa politique de qualité, l'AIUB, par exemple, insiste sur l'attachement de l'université à la conformité aux normes de qualité

nationales et internationales prescrites et à la coopération avec chaque unité de l'université pour les faire respecter. Sa politique traduit également une volonté d'atteindre cet objectif par différents moyens, tels que l'accréditation des formations, le renforcement des capacités du personnel et la participation des parties prenantes à l'AQI. Le manuel qualité est utilisé par l'AIUB pour décrire et guider le système et les procédures d'AQI au sein de l'établissement. L'AIUB utilise en fait une série de manuels qualité : le manuel opérationnel de la cellule d'assurance qualité institutionnelle (IQAC), un manuel de laboratoire et un manuel d'autoévaluation.

Certaines universités des études de cas interprètent la politique ou le manuel qualité de façon particulière. À XMU, la politique de qualité est conçue comme l'engagement de la XMU en matière de qualité, tel qu'il est exposé dans son plan directeur<sup>10</sup> de réforme. Le manuel qualité est interprété comme étant un ensemble de règlements internes régissant l'éducation et la pratique enseignante récemment élaborés à l'université, notamment la mise en place de plans d'enseignement, la préparation des cours, l'enseignement en classe, les devoirs après les cours, les examens de mi-trimestre et finaux, l'expérience, les stages et les mémoires ou thèses. De même, la WU cite des documents relatifs à la qualité tels que son plan de développement stratégique, qui comprend divers objectifs et activités de développement de la qualité à l'horizon 2020 et sert de cadre au système d'AQI de l'université. À l'UFS, la politique de qualité est liée au cadre dit d'amélioration de la qualité, qui a pour objet principal d'« *encourager les départements à revoir leurs conceptions implicites et explicites de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, pour mettre en évidence ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas* » (p. 32). Contrairement au concept traditionnel de politique de qualité, l'UFS utilise la politique de qualité comme un document d'orientation à l'usage du personnel enseignant, afin que celui-ci aborde la question de la qualité en s'appuyant sur une enquête critique.

Même si les politiques et les manuels qualité varient souvent d'une université à l'autre par leur contenu, il est important que le personnel enseignant et le personnel administratif les connaissent et en aient une opinion positive. C'est pourquoi les enquêtes effectuées auprès des huit universités visaient à déterminer dans quelle mesure ces personnels connaissaient ces documents et comment ils les jugeaient.

---

10. Ce plan directeur insiste sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et prône une approche de l'éducation centrée sur l'étudiant.

Comme on le voit dans le *tableau 2.2*, la majorité des membres du personnel connaît l'existence de la politique de qualité et la juge utile. Globalement, les personnels administratifs connaissent et apprécient davantage la politique de qualité que leurs homologues enseignants. Toutefois, dans quelques universités, cette politique est peu connue et appréciée, ou connue seulement de la moitié du personnel (UDE, UFS, UT et XMU), ce qui illustre clairement la nécessité de renforcer la communication interne sur l'AQI.

**Tableau 2.2** Tableau comparatif de la connaissance de la politique de qualité par le personnel

	Personnel enseignant	Personnel administratif
Oui, ce document existe et est utile pour mon travail	AIUB	71,35 %
	DU	76,7 %
	UDE	13 %
	UFS	35,24 %
	UoB	54,5 %
	UT	52 %
	WU	68 %
	XMU	55,2 %
	94 %	73,3 %
	23,5 %	28,65 %
	31 %	56 %
	72 %	63,36 %

Note : La taille limitée de l'échantillon à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

### ***Diversité des outils et des processus d'AQI***

L'analyse générale des documents institutionnels relatifs aux différents outils et instruments qui constituent le système d'AQI dans chacune des universités étudiées fait apparaître un certain nombre d'outils communs à toutes les universités ainsi que des outils propres à quelques établissements. Le *tableau 2.3* compare les outils d'AQI en place dans les universités. Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, toutes les universités utilisent des processus d'évaluation des cours et d'(auto)évaluation des formations. Beaucoup procèdent à des évaluations de la charge de travail des étudiants. Globalement, les outils d'AQI propres à certaines universités sont des innovations récemment apportées au système d'AQI. En ce qui concerne l'insertion professionnelle des diplômés, on observe une forte convergence des instruments utilisés. Les études de suivi des diplômés sont l'outil le plus courant, avec les enquêtes de satisfaction auprès des employeurs, alors que la supervision des stages est relativement rare. Dans le domaine de la gestion, on observe de nombreux instruments d'AQI communs aux universités étudiées, comme les contrats d'objectifs, l'évaluation des unités et les contrats de performance. Certains, la certification par exemple, sont moins courants.

**Tableau 2.3** Tableau comparatif des outils et processus d'AQI utilisés par les universités étudiées

	<b>Enseignement et apprentissage</b>	<b>Insertion professionnelle des diplômés</b>	<b>Gestion</b>
<b>AIUB</b>	Évaluation des cours, évaluation des programmes, supervision des enseignants, autoévaluation des programmes, évaluation de la charge de travail des étudiants	Étude de suivi des diplômés, enquête de satisfaction auprès des employeurs, participation des employeurs à la révision des formations, évaluation des compétences des étudiants	Autoévaluation des unités, évaluation externe des unités, certification, contrat de niveau de service
<b>DU</b>	Évaluation des cours par les étudiants, évaluation des formations par des études sur les jeunes diplômés, évaluation interne et externe des formations*	Supervision des stages des étudiants, études de suivi, enquêtes auprès des employeurs, analyse du marché de l'emploi	Contrats de performance (contrats d'objectifs et de niveau de service), autoévaluation des unités ou des départements, évaluation des unités (examen par les pairs)
<b>UDE</b>	Évaluation des cours par les étudiants, évaluation des modules de formation, comptabilisation de la charge de travail, comité d'étudiants de l'UDE*, sondage d'analyse de l'enseignement*, évaluation des cours par des représentants des étudiants*	Études de suivi des diplômés, enquêtes de satisfaction des employeurs, évaluation des compétences des étudiants	Évaluation institutionnelle*, certification, contrats d'objectifs et de performance, enquêtes de satisfaction auprès du personnel*
<b>UFS</b>	Révision des formations*, évaluation des cours, enquêtes de motivation des étudiants (par les étudiants)*	Évaluation des caractéristiques des diplômés	Examen critique des départements (formation) ou des unités**, approbation des formations en interne*, contrats d'objectifs de performance (unités et personnel), contrats de niveau de service, suivi des indicateurs de performance*
<b>UoB</b>	Évaluation des cours, évaluation des formations, supervision des enseignants, autoévaluation des programmes, suivi des programmes, évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés, enquêtes de satisfaction des employeurs, participation des employeurs à la révision des formations, analyse du marché de l'emploi, évaluation des compétences des étudiants	Autoévaluation des unités, évaluation externe des unités, certification, contrat d'objectifs, contrat de niveau de service

<b>UT</b>	Évaluation des modules, évaluation des formations, autoévaluation des formations, supervision des enseignants, contrôle des formations, évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés, enquêtes de satisfaction des employeurs, participation des employeurs à la révision des formations, analyse du marché de l'emploi, évaluation des compétences des étudiants	Évaluation interne, évaluation externe, certification, contrats d'objectifs de performance
<b>WU</b>	Évaluation des cours (évaluation de l'enseignement par les étudiants), évaluation des formations, assurance du processus d'apprentissage*, évaluation de la recherche*	Suivi d'un panel d'étudiants et suivi du marché du travail, analyse du marché de l'emploi, évaluation des compétences des étudiants	Audit interne, autoévaluation des unités, évaluation externe des unités, certification, contrats d'objectifs entre le conseil du président et les départements, développement personnel (programmes de formation pour le personnel enseignant et administratif)*
<b>XMU</b>	Évaluation des cours, supervision de l'enseignement, évaluation des formations par des enquêtes auprès des étudiants, autoévaluation des formations, contrôle des formations (contrôle des données à l'état normal), évaluation de la charge de travail des étudiants		Autoévaluation des unités, évaluation externe des unités, certification, contrat d'objectifs, contrat de niveau de service

Notes : Les instruments d'AQI marqués d'un astérisque (\*) ne figuraient pas dans les questionnaires d'enquête adressés au personnel, ils n'ont été évoqués que lors des entretiens et des groupes de discussion. Le terme « module » est utilisé à l'UDE comme concept général désignant l'évaluation, l'autoévaluation et le contrôle des formations. À l'UDE, les compétences des étudiants sont évaluées par un groupe d'étudiants. À l'UFS, les caractéristiques des diplômés sont utilisées comme équivalent pour indiquer les compétences des étudiants. \*\* Inclut l'autoévaluation et l'évaluation externe des départements ou unités. À la WU, le terme « formation » est employé pour désigner à la fois l'évaluation et l'autoévaluation des formations. À la WU, l'instrument de suivi d'un panel d'étudiants et du marché du travail fait référence aux études de suivi des diplômés dans les questionnaires d'enquête adressés au personnel enseignant.

Outre les outils quasi standard d'AQI, des instruments plus innovants sont cités par les universités. De nouveaux outils ont en effet été développés pour répondre à de nouvelles priorités de l'AQI, telles que l'analyse pour déterminer si les résultats d'apprentissage stipulés ont été atteints ou pour identifier les déterminants individuels et institutionnels de succès des études, afin d'améliorer les conditions d'étude.

### **2.3 Diversité de mise en œuvre des outils d'AQI**

Cette section analyse différents outils en s'appuyant sur l'analyse du contenu des documents institutionnels de chaque université, considérés comme communs ou spécifiques en termes d'objectifs et de modalités de mise en œuvre. Elle analyse également les différents modes de mise en œuvre et d'utilisation des instruments dans certaines universités.

#### *Évaluation des cours par les étudiants*

En dépit de quelques différences méthodologiques, dans toutes les universités, les cours sont évalués au moyen de questionnaires adressés aux étudiants. Cette pratique est généralement établie depuis de nombreuses années. Les cours sont habituellement évalués de la façon suivante: étudiants, structure des cours ou professeurs. La DU, par exemple, recueille ainsi l'avis des étudiants sur leur expérience d'apprentissage tout au long de l'année, posant des questions sur les étudiants eux-mêmes (par exemple, leur degré de préparation aux cours, leur participation en cours, la recherche d'aide auprès des enseignants), sur les cours et sur les professeurs. La XMU et la WU analysent en outre régulièrement les cours du point de vue des étudiants, mais en mettant l'accent sur les professeurs et leur performance en termes d'enseignement. Bien qu'elles mettent l'accent sur des points différents, les enquêtes auprès des étudiants peuvent donc être considérées comme le moyen le plus courant et le plus traditionnel d'évaluer la qualité des cours.

Les cours peuvent également être évalués par d'autres moyens. À l'UDE, l'évaluation des cours par un questionnaire adressé aux étudiants est complétée depuis 2013 par une évaluation qualitative des cours par des représentants des étudiants. Cette évaluation consiste à organiser une série de réunions entre l'enseignant du cours concerné et des représentants des étudiants qui sont, pour deux à cinq d'entre eux, élus par les étudiants du cours. L'AIUB ne se limite pas non plus aux enquêtes auprès des étudiants pour évaluer les cours, mais recueille l'avis de diverses parties prenantes (étudiants, faculté, personnel enseignant et personnel administratif,

employeurs et professionnels, par exemple) au moyen d'enquêtes, de groupes de discussion, d'entretiens et d'analyses de tendance.

Les façons d'évaluer les cours ont été diversifiées afin de compléter la méthode traditionnelle basée exclusivement sur le jugement des étudiants. Certaines évaluations ne portent que sur le contenu du cours, s'en remettant ainsi au jugement de professionnels plutôt qu'à celui des étudiants. L'UT vérifie la cohérence et la congruence des plans de cours avec son modèle éducatif, basé sur les compétences, ainsi que leur contribution au développement de l'apprentissage des étudiants. C'est le Département de l'évaluation de l'enseignement et de l'assurance qualité qui en est chargé, selon une grille de critères validée par un professionnel. À l'UoB, outre les enquêtes d'évaluation des cours, le contenu des cours est analysé par le président du département par rapport aux résultats d'apprentissage attendus des cours, et des audits de la combinaison de cours sont effectués par le Comité d'assurance qualité (CAQ) de l'université, afin de s'assurer que les formations correspondent aux exigences du cadre national de qualifications. Différentes méthodes d'évaluation des cours sont donc employées par les universités en plus de l'évaluation par les étudiants, même si cette dernière reste un outil clé pour évaluer la qualité des cours dans toutes les universités étudiées.

### ***Évaluation des formations par le personnel enseignant et des acteurs externes***

L'évaluation des formations est un autre outil majeur d'AQI dans les universités étudiées. Elle est généralement effectuée par le personnel enseignant qui dispense les cours concernés, bien qu'elle prenne parfois en considération des informations émanant de différentes parties prenantes. Comme pour les évaluations des cours, différentes approches sont employées. La principale consiste à évaluer le contenu des formations par rapport aux objectifs éducatifs ou aux résultats d'apprentissage attendus selon une procédure d'autoévaluation, parfois suivie d'une évaluation par les pairs. La pertinence et l'aptitude à répondre aux besoins des étudiants et des employeurs prenant une importance croissante, la plupart des universités étudiées associent diverses parties prenantes à la révision des formations. On observe cette tendance dans la composition des comités de révision des formations. À l'AIUB, par exemple, ils sont composés de membres du personnel enseignant et administratif, d'étudiants, d'anciens élèves, de représentants de l'industrie et d'experts et autres professionnels. La WU fait également

participer divers acteurs et parties prenantes (par exemple, la direction des formations, la direction de l'université, des étudiants, des anciens élèves, des enseignants, des représentants du marché du travail et des enseignants étrangers) à l'évaluation des formations, conduite sous une forme innovante et interactive : un atelier d'une journée.

Certaines universités mettent l'accent sur le point de vue des étudiants lors de la révision des formations. À l'UoB, pour chaque formation, il existe un comité consultatif composé d'employeurs, d'anciens élèves et d'autres parties prenantes externes, ainsi qu'un comité consultatif d'étudiants. Ces deux comités interviennent dans l'évaluation annuelle des formations. La DU, qui évalue les formations par des enquêtes auprès des étudiants, a pris en compte les avis des étudiants de dernière année pour améliorer la qualité de ses formations. La XMU a conduit une enquête afin de recueillir l'avis des étudiants de dernière année ainsi que celui des étudiants de première année ; ces informations ont été utilisées pour évaluer les formations académiques. Ainsi, les évaluations des formations sont basées de plus en plus sur une participation large des parties prenantes, plutôt que sur la seule évaluation par le personnel enseignant des résultats d'apprentissage attendus.

### ***Étude de suivi des diplômés***

Les universités étudiées citent les études de suivi des diplômés comme l'outil d'AQI le plus courant pour favoriser l'insertion professionnelle. Le but est globalement de suivre l'entrée sur le marché du travail des anciens diplômés, leur parcours professionnel et leur progression de carrière, afin d'apprécier l'adéquation de la formation dispensée au regard des besoins des individus et du marché de l'emploi.

Les études de suivi sont obligatoires dans certains contextes nationaux, par exemple dans la région allemande de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, où se trouve l'UD. La WU suit, elle aussi, l'insertion professionnelle de ses diplômés, en comparant les données du système universitaire et celles de la base de données de la sécurité sociale du ministère fédéral autrichien du Travail, des Affaires sociales et de la Protection du consommateur. Mais, dans la plupart des cas, l'initiative vient de l'université elle-même, par l'intermédiaire soit d'un département administratif central, soit de certains départements, comme c'est le cas à l'UoB. Ces études interviennent entre dix-huit mois et trois ans après l'obtention du diplôme, afin de laisser aux jeunes diplômés un laps de temps raisonnable pour leur insertion professionnelle.



Les résultats des études de suivi des diplômés sont utilisés pour améliorer soit les formations, soit les services de soutien aux étudiants (tels que les services d'aide à la recherche d'emploi), afin d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans la plupart des universités étudiées, ces études prennent la forme d'enquêtes en ligne. Dans de nombreux pays en développement, ces études ne sont pas effectuées de façon régulière. À la DU, par exemple, seulement deux études de suivi ont été menées dernièrement, à cinq ans d'intervalle. L'un des principaux problèmes que pose cet instrument est le taux généralement faible de réponses, ce qui limite le caractère généralisable des conclusions et leur utilité pour prendre des décisions de réforme des formations.

### ***Contrat d'objectifs***

Les contrats d'objectifs sont généralement associés au suivi et à l'évaluation d'objectifs quantitatifs et qualitatifs fixés au niveau des unités ou des individus. La majorité des universités ont recours à des contrats entre les unités et la direction de l'université (à savoir la présidence, le conseil du président). Par ailleurs, la mise en œuvre de cet instrument répond généralement à une logique descendante (par exemple, de l'administration centrale vers les différentes unités), le contrat étant élaboré sur la base des objectifs d'un plan stratégique institutionnel.

Cette approche présente toutefois quelques variantes. Par exemple, la WU en limite l'usage aux unités académiques, alors que d'autres universités, notamment l'UFS et l'UT, l'appliquent à la fois aux unités et aux membres du personnel individuellement. Par contraste avec l'approche descendante, certaines des universités étudiées (XMU, UT et DU, par exemple) autorisent les unités ou les membres du personnel à formuler leurs objectifs (personnels ou de l'unité) sur la base d'autoévaluations. Ces objectifs, entérinés par la présidence de l'université, sont évalués à intervalles réguliers. Les contrats d'objectifs sont parfois combinés à des incitations (comme l'accès à des possibilités de perfectionnement) pour soutenir les pratiques innovantes d'unités décentralisées ou encourager l'implication personnelle dans les contrats d'objectifs, comme c'est le cas à l'UDE et à l'UT, respectivement.

Pour mieux comprendre l'impact des différents outils d'AQI sur le changement, l'étude de l'IPE a cherché à savoir si le personnel sur le terrain bénéficiait d'un retour d'expérience sur les outils d'AQI et s'il l'utilisait dans son travail. Le *tableau 2.4* est une présentation comparative du retour d'expérience et de l'utilisation des instruments d'AQI courants. Il apparaît

clairement qu'il existe une corrélation entre le niveau d'utilisation et le niveau de retour d'expérience dont bénéficient les membres du personnel. Par exemple, certains ont dit que les études de suivi des diplômés n'étaient pas utilisées correctement. Cela semble dû au fait que le retour d'expérience sur cet instrument est faible, comparé aux autres instruments. Par opposition, l'évaluation des cours (par les étudiants) et l'évaluation des formations (par le personnel) affichent des moyennes plus élevées en termes de retour d'expérience et de taux d'utilisation. Il est important de noter la nécessité de trouver des moyens de faire remonter systématiquement les informations vers le personnel enseignant et administratif, afin que les informations générées par les outils d'AQI soient utilisées efficacement.

### ***L'assurance du processus d'apprentissage (APA)***

L'assurance du processus d'apprentissage (APA) est un instrument utilisé à WU pour mesurer comment les étudiants atteignent les objectifs d'apprentissage définis par le programme. L'APA comprend trois phases : une phase de mesure, un plan d'action et une phase de mise en œuvre et d'évaluation d'impact. Lors de la phase de mesure, un rapport de mesure condensé pour chaque programme est créé par une équipe centrale d'APA. Ce rapport doit spécifier un profil de qualification en termes d'objectifs d'apprentissage, de compétences et de sous-compétences. Une méthode de mesure (examens, thèses et projets, par exemple) est développée, ainsi que des rubriques à partir desquelles le profil de qualification de chaque programme est évalué. Des plans d'action sont ensuite élaborés pour traiter les problèmes identifiés lors de la phase précédente. Ces plans doivent être mis en œuvre dans les deux années qui suivent. Enfin, progrès et réalisations de chaque action sont évalués à la fois par les responsables de programme et par un coordinateur institutionnel. L'APA est novatrice car elle est spécifiquement axée sur la garantie de la qualité du processus d'apprentissage et sur l'alignement des objectifs d'apprentissage sur les compétences des élèves.

### ***Sondage d'analyse de l'enseignement***

Le sondage d'analyse de l'enseignement ou TAP (*teaching analysis poll*) est un outil qualitatif utilisé à l'UDE pour fournir aux professeurs tout au long de l'année un retour d'expérience détaillé sur leurs cours. L'UDE utilise cet instrument depuis 2013 pour compléter les évaluations habituellement menées en fin de semestre auprès des étudiants. Le TAP est conduit par un consultant qui aborde avec le professeur les problématiques que peut poser son cours. Lors du sondage, le consultant

**Tableau 2.4 Comparaison du retour d'expérience et de l'utilisation des instruments d'AQI courants**

		Évaluation des cours (par les étudiants)	Évaluation des formations (par le personnel)	Étude de suivi des diplômés	Contrat d'objectifs
<b>AIU B</b>	Retour d'expérience	4,2	3,8	29	–
	Utilisation	4,2	3,8	29	–
<b>DU</b>	Retour d'expérience	2,8	3,5	1,6	3,3
	Utilisation	3,1	3,5	1,7	3,2
<b>UDE</b>	Retour d'expérience	4,6	2,7	2,4	3,0
	Utilisation	3,7	3,7	1,9	2,3
<b>UFS</b>	Retour d'expérience	4,3	–	–	3,2
	Utilisation	4,1	–	–	3,2
<b>UoB</b>	Retour d'expérience	3,7	3,5	3,1	3,5
	Utilisation	3,5	3,4	3,2	3,6
<b>UT</b>	Retour d'expérience	3,6	3,3	3,3	3,7
	Utilisation	3,6	3,5	3,3	3,9
<b>WU</b>	Retour d'expérience	3,6	1,0	2,0	1,9
	Utilisation	1,5	1,9	2,5	1,3
<b>XM U</b>	Retour d'expérience	3,1	2,9	2,5	2,8
	Utilisation	2,9	2,9	2,5	2,8

Notes : L'évaluation des cours (par les étudiants), l'évaluation des programmes (par le personnel) et les études de suivi des diplômés sont les instruments d'AQI utilisés par le personnel enseignant, tandis que le contrat d'objectifs n'est appliqué qu'au personnel administratif. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables. Dans ce tableau, le contrat d'objectifs utilisé à l'UFS désigne uniquement le contrat conclu au niveau des unités. Le contrat d'objectifs de performance individuelle a été exclu pour des questions de commodité d'interprétation et de comparaison avec les autres universités. Les termes « retour d'expérience » et « utilisation » se réfèrent à « l'utilité pour la WU » et à la contribution aux données originales de la WU. Les moyennes ont été calculées comme suit : a) une valeur numérique a été attribuée aux différentes réponses, par exemple 5 = beaucoup et 1 = pas du tout. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la façon suivante : (nombre de réponses « Très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « Pas du tout » × 1)/nombre total de réponses. Outre cet ensemble courant d'outils d'AQI, les études de cas mentionnent d'autres outils qui peuvent être considérés comme innovants, en ce sens qu'ils ont été récemment introduits et utilisent des méthodes moins conventionnelles de collecte de données factuelles.

demande aux étudiants de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qui vous aide le plus pour apprendre dans ce cours ? Qu'est-ce qui freine votre apprentissage ? Quelles améliorations pourraient être apportées ? Lors de la réunion de suivi, le consultant présente à l'enseignant une synthèse des résultats du sondage. Il explicite l'opinion de la majorité et les opinions individuelles, et fait des suggestions pour résoudre les difficultés soulevées par les étudiants. Le TAP permet ainsi aux étudiants de participer activement au processus de retour d'expérience en cours d'année. Cet outil donne en outre plus de flexibilité à l'enseignant pour utiliser ce retour d'expérience afin d'améliorer les échanges pendant les cours, l'apprentissage des étudiants et ses stratégies pédagogiques, créant ainsi un environnement d'apprentissage collaboratif et interactif.

### *Analyse de panels d'étudiants*

Les panels d'étudiants sont utilisés à l'UDE et à la WU pour suivre les progrès des étudiants tout au long de leur cursus, dans le but d'identifier les déterminants individuels et institutionnels de réussite des études et donc d'améliorer les conditions d'études. Cet instrument recueille en général des informations sur les étudiants pendant toute la durée de leur cursus au moyen de questionnaires en ligne, notamment leur origine sociodémographique, leurs projets de carrière, leur motivation, leur degré de satisfaction, les compétences souhaitées et acquises. Des questions évoquent également leur expérience des études, telle que leur quotidien d'étudiant, les conditions dans lesquelles ils étudient, leurs problèmes et besoins. Le panel d'étudiants intervient en début de cursus, à mi-parcours et en fin de cursus, ainsi que trois à cinq ans après l'achèvement des études. Le panel d'étudiants peut aussi être utilisé pour compléter l'étude de suivi des diplômés (ou le suivi du marché de l'emploi) comme c'est le cas à la WU.

## **2.4 Conclusions**

Ce chapitre s'est attaché à montrer les diverses compréhensions de la façon dont l'AQI soutient la qualité dans les universités étudiées. Les différences ont été dégagées en analysant des documents et instruments liés à la qualité, et en comparant les outils employés pour évaluer et améliorer la qualité. Plusieurs conclusions peuvent être tirées de cette analyse comparative.

**Il existe une divergence des concepts de qualité et d'AQI.** Les études de cas ont mis en lumière la diversité des conceptions de

la qualité dans l'enseignement supérieur, la qualité étant définie en fonction du cadre stratégique national de l'enseignement supérieur, des points de vue des parties prenantes et des disciplines enseignées. La qualité fait référence à des objectifs stratégiques aussi différents que la contribution à la transformation, l'amélioration du rang de l'établissement dans les classements des universités et l'amélioration des résultats d'apprentissage. Les conceptions varient également en fonction des parties prenantes. Pour les étudiants, la qualité est généralement liée à l'insertion professionnelle, tandis que les personnels enseignant et administratif ont respectivement tendance à la définir, l'un en relation avec l'enseignement et l'apprentissage, l'autre avec la gestion de l'université. Le point de vue du personnel enseignant sur la qualité varie en outre d'une discipline à l'autre. La définition de l'AQI étant conditionnée par la définition de la qualité, les interprétations de l'AQI en termes de buts et d'objets diffèrent donc. Les buts de l'AQI sont très variables, allant de la conformité à des normes externes à un désir d'amélioration. Ainsi que le montrent les résultats de l'enquête internationale, son centre se situe dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, bien que l'insertion professionnelle des diplômés et la gestion soient également considérées comme des axes clés dans plusieurs des universités étudiées, la première dépendant toutefois des disciplines enseignées.

#### **Les outils d'AQI mis en œuvre diffèrent selon les universités.**

Certains outils sont fréquents dans les universités étudiées, d'autres sont propres à un contexte institutionnel. Par exemple, l'évaluation des cours est pratiquée dans toutes les universités étudiées sous la forme de questionnaires adressés aux étudiants, avec des questions portant sur les étudiants, les cours et les enseignants. Outre ces questionnaires, quelques universités emploient d'autres méthodes pour évaluer les cours, notamment des réunions de retour d'expérience, des groupes de discussion, des entretiens et l'analyse des tendances par les parties prenantes. L'objet principal de l'évaluation des cours varie également en fonction du contexte institutionnel, la XMU se focalisant plus particulièrement sur les enseignants et leurs performances pédagogiques, tandis que d'autres établissements ont opté pour un périmètre plus large.

**L'AQI est une réalité qui évolue au sein d'un même contexte institutionnel.** Pour compléter les outils d'AQI essentiellement quantitatifs, certaines des universités étudiées emploient de nouveaux

outils innovants. Comme indiqué plus haut, les évaluations des cours prennent généralement la forme d'enquêtes menées auprès des étudiants en fin de semestre. Leurs limites ont été mises en évidence, en particulier la question de l'utilisation des informations recueillies. Pour y remédier, l'UDE complète les évaluations des cours par un TAP. Le TAP intervenant à mi-parcours d'un cours, il est possible de mettre à profit les informations recueillies pour l'améliorer. La combinaison de l'enquête quantitative et du TAP qualitatif est actuellement utilisée pour évaluer les cours et recueillir des données auprès des étudiants. Cela montre que l'AQI évolue dans un même contexte, en réponse à la demande de nouveaux outils de collecte de données plus fiables. Sachant que les deux catégories d'outils ont des points forts et des faiblesses, leur usage combiné permet aux établissements d'optimiser leur collecte de données.

**La comparaison des outils d'AQI utilisés dans différents contextes institutionnels a ses limites.** Au cours de l'étude, la comparaison des outils et instruments n'a pas toujours été facile. En effet, une analyse plus fine de chaque instrument a montré que les universités employaient des noms différents pour des instruments similaires, et que le même nom recouvrait souvent des modalités différentes. Par exemple, l'instrument d'évaluation des formations recouvre une grande diversité de modalités de mise en œuvre: conférence d'une journée sur la qualité avec les parties prenantes à la WU, évaluation des résultats d'apprentissage attendus des formations à l'UoB, évaluation des formations par des enquêtes auprès des jeunes diplômés à la DU. À l'inverse, ce qui est dénommé « études de suivi des diplômés » dans certaines universités est appelé « suivi du marché de l'emploi » dans d'autres. Par conséquent, une certaine prudence s'impose pour interpréter les similitudes et les différences d'utilisation des outils d'AQI dans les différentes universités, ce qui limite la comparabilité des instruments dans des contextes institutionnels différents.

**L'AQI la plus souhaitable est celle qui est adaptée au contexte et au but poursuivi.** Compte tenu de la diversité et de la différenciation croissantes de l'enseignement supérieur, on peut se demander s'il doit y avoir entre les AQI des différences correspondant aux contextes et buts spécifiques d'un établissement à l'autre (voire d'une faculté à l'autre au sein d'un même établissement). Il existe également des divergences liées aux questions de réputation. Pour certains établissements, l'excellence va de soi; ils n'ont rien à prouver! D'autres établissements doivent

acquérir une notoriété et prouver leur qualité. L'analyse de l'AQI dans les huit universités étudiées, situées sur des continents et dans des contextes de développement différents, montre que la meilleure AQI est peut-être celle qui est adaptée à son contexte et à son but. Le sens donné à l'AQI dépend de la conception que chacune des universités étudiées se fait de la qualité proprement dite. Les outils et processus choisis pour mettre en œuvre l'AQI sont fonction du but recherché et des ressources financières, humaines et informationnelles disponibles. L'usage qui est fait des résultats est, là encore, fonction de la façon dont l'AQI est liée à d'autres domaines de gestion. Par conséquent, s'il n'existe pas de modèle type d'AQI, il existe des bons principes de fonctionnement. Ils seront abordés dans les chapitres suivants ainsi que dans les différentes conclusions de cet ouvrage.

## Bibliographie

- Brennan, J. ; Shah, T. 2000. *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. Philadelphie : Open University Press.
- ESG (European Standards and Guidelines). 2015. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Bruxelles : ESG.
- Harvey, L. 2004-2016. *Analytic quality glossary*. Quality Research International. Extrait de : [www.qualityresearchinternational.com/glossary/](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/)
- IUCEA (Inter-University Council for East Africa). 2010. *A road map to quality*. Kampala : IUCEA.
- Srikanthan, G. ; Dalrymple, J. 2005. « Implementation of a holistic model for quality in higher education ». Dans : *Quality in Higher Education*. 11(1), p. 69-81.
- Tam, M. 2001. « Measuring quality and performance in higher education ». Dans : *Quality in Higher Education*, 7(1), p. 47-54.
- Vlăsceanu, L. ; Grünberg, L. ; Pârlea, D. 2007. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucarest : UNESCO.

## Chapitre 3

# AQI et employabilité : considérer le lien dans différents contextes

*Michaela Martin en collaboration avec Jihyun Lee*

Dans un contexte de hausse du chômage des diplômés, l'amélioration de l'insertion professionnelle est devenue une problématique majeure de la politique d'enseignement supérieur. Cette étude est partie de l'hypothèse que l'AQI peut jouer un rôle dans ce domaine, en favorisant un rapprochement des services offerts par l'enseignement supérieur et du monde du travail. L'objectif de l'étude était d'analyser le point de vue de huit universités sur l'employabilité en tant que préoccupation politique, et les approches et mécanismes employés par leur système d'AQI pour intégrer cette question.

Ce chapitre présente et compare les approches et mécanismes adoptés par les huit universités pour améliorer l'employabilité de leurs diplômés. Avant d'analyser la contribution de l'AQI à l'employabilité, il présente la notion d'insertion professionnelle des diplômés, ainsi que les diverses stratégies (avec les mécanismes associés) employées à cet effet par les universités.

### **3.1 La notion d'employabilité des diplômés**

Il existe une abondante littérature sur l'employabilité et les définitions de ce terme complexe sont multiples. Yorke (2006) suggère de l'envisager comme « *un ensemble de résultats : compétences, compréhensions et caractéristiques personnelles qui rendent les diplômés plus aptes au travail et leur permettent de réussir dans le métier choisi, ce qui est bénéfique pour eux-mêmes, pour les ressources humaines, la collectivité et l'économie* ». D'après la littérature, l'employabilité peut être abordée à la fois du point de vue de la demande et de celui de l'offre d'enseignement supérieur. L'approche axée sur la demande met l'accent sur la mission qui incombe aux EES de répondre aux besoins du marché du travail, tandis que l'approche axée sur l'offre est davantage axée sur leur rôle dans la formation de diplômés aptes au travail (Teichler, 1999 ; Commission européenne, 2014). La dimension « offre » de l'employabilité peut être



subdivisée en fonction de l'orientation des formations vers l'emploi ou vers les compétences (Commission européenne, 2014).

Le développement rapide de l'enseignement supérieur, en particulier dans les pays en développement, ne s'est pas traduit par une baisse des taux de chômage et de sous-emploi des diplômés. C'est même le contraire : ils ont augmenté, du fait de l'incapacité des économies et du marché du travail de s'adapter à cette évolution rapide de l'enseignement supérieur. Selon les données de la base des Indicateurs du développement dans le monde concernant la proportion de chômeurs ayant fait des études supérieures, cette proportion a augmenté entre 2007 et 2013 dans quarante-six des pays où des données sont disponibles. De plus, de nombreuses études font apparaître l'inadéquation entre les compétences demandées sur le marché du travail et les profils actuels des diplômés (Allen et Weert, 2007). C'est pourquoi, dans de nombreux pays, le discours politique officiel insiste sur le fait que l'employabilité des diplômés doit être le résultat majeur de l'enseignement supérieur, en mettant plus particulièrement l'accent sur l'offre. Cela accroît la pression sur les EES pour qu'ils adaptent leur offre d'éducation et de formation, de façon que les diplômés acquièrent pendant leurs études des qualifications et des compétences qui leur permettent d'entrer dans la vie active (Tomlinson, 2012, p. 64). Dans ce contexte, l'employabilité a été définie comme une combinaison de facteurs qui facilitent l'emploi et l'évolution de carrière des individus<sup>11</sup> (Working Group on Employability, 2009). Brennan (2016) affirme également que ce qui est en jeu, dans le lien entre l'enseignement supérieur et l'emploi, ce n'est pas seulement le fait de décrocher un premier emploi, mais aussi d'être capable de faire le travail, de modifier ce travail et d'accéder à un autre emploi dans le futur. De ce point de vue, l'employabilité concerne non seulement les compétences nécessaires pour trouver un premier emploi, mais aussi l'adaptabilité et la flexibilité dont les diplômés auront besoin tout au long de leur vie professionnelle.

### **3.2 Enseignement supérieur et employabilité**

Comme le montrent les définitions ci-dessus, l'enseignement supérieur est étroitement lié au développement de l'employabilité. Dans de nombreux systèmes d'enseignement supérieur, les établissements sont

---

11. Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement et de la formation, *Journal officiel de l'Union européenne*, 2012/C 169.04, p. 10.

censés adopter diverses stratégies pour se rapprocher du monde du travail, par exemple en adaptant leur offre académique aux besoins du marché du travail et de l'économie. Les universités étudiées recourent pour cela à divers moyens, tels que l'AQE, l'orientation stratégique et des stratégies opérationnelles.

### *Assurance qualité externe*

La plupart des universités soumettent régulièrement leurs formations à l'accréditation d'organismes externes ou professionnels, soit de leur propre chef, soit par obligation, en fonction de la réglementation nationale. Quatre d'entre elles soumettent volontairement certaines de leurs formations à des organismes d'accréditation étrangers. Bien que le but déclaré de ces accréditations soit de garantir la qualité de l'enseignement dispensé par l'université, l'insertion professionnelle et le lien avec les besoins du marché du travail occupent une place de premier plan dans les programmes professionnels d'accréditation. La WU, par exemple, a pris l'initiative de solliciter trois accréditations internationales majeures en tant qu'école de commerce : AMBA (Association of MBAs), AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) et EQUIS (European Quality Improvement System). De même, l'UoB sollicite depuis le milieu des années 2000 une accréditation internationale pour ses formations en ingénierie, une formation en chimie et ses formations en technologies de l'information. Ces accréditations permettent aux universités de prouver la pertinence de leurs formations, contribuant ainsi directement ou indirectement (en rehaussant le prestige des formations) à l'orientation des formations vers l'emploi et l'insertion professionnelle des diplômés.

L'AIUB s'est également volontairement lancée dans des procédures d'accréditation professionnelle, afin que ses formations répondent mieux aux besoins du marché du travail même si, dans certains cas, il s'agit d'une condition préalable à l'emploi dans certains domaines professionnels. Bien que la majorité de ses autres formations académiques aient été soumises à une accréditation internationale (par exemple de la Philippines Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities), ses formations en ingénierie et en architecture ont été accréditées par des organismes locaux, à savoir l'Institute of Engineers, Bangladesh (IEB) et l'Institute of Architecture, Bangladesh (IAB). En effet, au Bangladesh, seuls les diplômés de formations labellisées IAB ou IEB peuvent exercer comme ingénieurs ou architectes. Globalement, ces accréditations externes sont

perçues de façon positive par les étudiants, pour lesquels une formation labellisée a plus de prestige et augmente leurs chances de trouver un emploi une fois leur diplôme en poche.

### ***Orientation stratégique de l'université***

Dans la majorité des universités, l'employabilité est l'un des volets majeurs des plans de développement stratégiques. Dans les universités spécialisées dans certains domaines, la notion est profondément enracinée dans la vision et la mission de l'établissement. Ainsi, l'ambition de l'AIUB est de « *produire des diplômés qualifiés dans divers domaines et d'être un exemple en matière d'excellence, afin de répondre aux besoins du pays en termes de technologie et de développement* ». De même, la WU a été fondée dans le but de préparer les étudiants à une carrière dans le commerce international. Former des diplômés compétents est aussi l'ambition de la DU, spécialisée dans la communication. Elle a pour but de « *former des managers, des professionnels, des chercheurs et des universitaires qui soient à la fois des leaders et des serviteurs chrétiens efficaces, en intégrant la foi chrétienne et un apprentissage général pour la transformation de l'Église et de la société en Afrique et dans le monde* ».

Sans être spécialisées dans certains domaines, la plupart des huit universités expriment leur volonté d'améliorer l'employabilité des diplômés en dispensant des formations académiques de qualité, adaptées aux besoins du marché du travail. Ainsi, même si une formation ne vise pas l'accès à une profession ou un métier particulier, elle n'en revêt pas moins une pertinence générale, en préparant les étudiants à la vie active dans de nombreux domaines professionnels – par exemple, en leur permettant d'acquérir des aptitudes générales utiles dans la vie active, en leur faisant connaître certains métiers ou en stimulant leur ambition. Dans son Plan de développement stratégique 2015-2018, l'UoB énonce comme objectif d'« *améliorer la qualité des formations en les adaptant aux besoins du marché et aux priorités nationales* ». L'UT entend, elle aussi, dispenser un enseignement de qualité basé sur l'acquisition de compétences et développer un modèle de responsabilité sociale en travaillant en liaison étroite avec les parties prenantes internes et externes dans le but de faciliter l'employabilité de ses diplômés.

### ***Stratégies opérationnelles pour favoriser l'insertion professionnelle***

Que leurs buts stratégiques soient directement ou non liés à l'employabilité, les universités recourent à diverses stratégies opérationnelles pour améliorer l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Les études de cas ont permis de dégager les structures et mécanismes communs suivants :

- services d'aide à l'emploi et d'orientation de carrière ;
- participation d'employeurs à la gouvernance de l'université et à l'enseignement ;
- stages, programmes des départements et cours sur l'insertion professionnelle ;
- organisation d'événements pour permettre des contacts informels avec les employeurs.

Une structure spécialisée d'aide à l'emploi est un mécanisme couramment employé par les universités pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. Ces structures recueillent généralement des informations sur l'évolution du marché du travail et sur les conditions que doivent remplir les diplômés pour y faire leur entrée, tout en gardant le contact avec les anciens élèves. La DU a créé un bureau d'aide à l'emploi dans le but de favoriser l'évolution de carrière des étudiants et des diplômés. Ce bureau leur propose de nombreux services d'orientation professionnelle, notamment des informations sur le marché de l'emploi, des journées et séminaires d'information sur les carrières, des programmes de mentorat et des possibilités de stages, qui donnent aux étudiants des informations et des indications utiles sur le marché de l'emploi et leur permettent ainsi d'actualiser leurs aspirations professionnelles. L'Office de placement et des anciens élèves (OPA) de l'AIUB aide également les étudiants et les diplômés à trouver un emploi en nouant de solides liens avec le monde du travail. L'OPA informe les étudiants des tendances du marché de l'emploi et du parcours professionnel des diplômés. Il organise également des ateliers et des séminaires sur les carrières, ainsi qu'un forum annuel de l'emploi.

À l'UT, un mécanisme de renforcement de l'insertion professionnelle a été élaboré avec l'aide du Bureau des études de suivi des diplômés et des liens avec les employeurs (Graduate Tracer Studies and Employer Links) et du Centre d'aide à l'emploi et du Programme de jeunes professionnels (Centre for Job Placement and Young Professionals Programme). Le premier s'attache à promouvoir l'insertion professionnelle des diplômés

en recueillant des informations sur les diplômés de l'université et sur leur entrée dans la vie active, tandis que le second met les jeunes diplômés directement en contact avec des employeurs. Cette structure crée des ponts entre les étudiants et le monde du travail en organisant divers événements et services en rapport avec l'évolution de carrière. Mais surtout, elle a permis la création d'un service d'information sur le marché du travail, sur lequel l'université s'appuie pour adapter en permanence son offre académique à l'évolution des besoins du marché du travail.

Dans certains cas, les mécanismes d'aide à l'insertion professionnelle font partie du cursus universitaire normal, sous la forme de cours et de formations obligatoires sur l'entrepreneuriat. La XMU, qui a fait de l'éducation à l'esprit d'entreprise<sup>12</sup> un volet majeur de son plan de développement des étudiants, propose des cours sur l'évolution de carrière et des conseils pour l'accès à l'emploi. Chaque année, l'université met en place des programmes de formation sur l'innovation et les start-up à l'intention des diplômés. Par ailleurs, certains départements proposent des programmes de mentorat qui permettent aux étudiants de bénéficier d'une aide à la recherche d'emploi de la part d'étudiants de troisième cycle, d'anciens élèves ou de membres de la faculté. Le Department of Business Administration, par exemple, a lancé un programme qui attribue à chaque nouvel étudiant deux mentors (un ancien élève ayant réussi et un membre à temps plein de la faculté) qui leur prodiguent des conseils sur leurs études et leur carrière, afin de faciliter leur employabilité. Un programme similaire également proposé à l'École de sciences et de l'ingénierie de l'information permet aux étudiants de premier cycle de bénéficier du tutorat académique d'étudiants de troisième cycle.

Plusieurs universités organisent des événements pour entretenir des contacts informels avec des employeurs. Par l'intermédiaire soit d'un bureau d'aide à l'emploi, soit d'un département, des professionnels sont invités à donner des conférences ou à animer des séminaires sur les moyens de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. La WU a organisé des discussions formelles (par exemple dans le cadre d'enquêtes ou d'évaluations des formations) et informelles (par exemple lors d'événements ou de contacts individuels) afin de recueillir les avis des employeurs sur ses activités en direction des étudiants et des diplômés. De même, l'UT organise des réunions, des déjeuners d'affaires et des

---

12. Cet enseignement dispensé à la XMU encourage les étudiants à créer des entreprises pendant leurs études universitaires grâce à divers cours et formations.

ateliers qui sont l'occasion de recueillir des avis précieux pour réviser les formations ou en élaborer de nouvelles. La XMU diffuse également de la documentation sur plus de soixante-dix spécialisations. Les réseaux sociaux, à travers des applications comme WeChat, QQ Group et yiban.com, sont largement utilisés par l'université pour partager des informations sur les carrières et publier des offres d'emploi à l'intention des étudiants.

### **3.3 Les différents points de vue sur le rôle de l'université dans l'employabilité des diplômés**

Les entretiens qualitatifs avec des parties prenantes internes ont montré que certaines des universités étudiées plaçaient la question de l'insertion professionnelle au centre de leur orientation stratégique, tandis que d'autres accordaient plus d'importance à la qualité académique qu'à l'insertion professionnelle. La qualité académique peut être définie comme les connaissances, compétences et attitudes acquises par les diplômés à l'issue de leur cursus universitaire ou après l'obtention de leur diplôme (Axelrod, Trilokekar, Shanahan et Wellen, 2013). Dans les universités où le personnel enseignant considère que l'employabilité est d'importance secondaire, on semble craindre qu'une insistance excessive sur cet aspect n'en limite la définition aux compétences requises pour un emploi déterminé. Dans ces établissements, le personnel enseignant et les étudiants sont d'ordinaire convaincus que l'enseignement dispensé doit permettre aux diplômés d'acquérir des compétences plus générales, extrêmement utiles dans un marché de l'emploi en évolution. Cette diversité des points de vue sur l'employabilité est associée à différents facteurs, comme l'importance de l'insertion professionnelle dans la politique nationale. On a également constaté que le type de faculté et l'orientation des formations conditionnaient le type de culture académique et le degré d'ouverture à l'égard des orientations en matière d'emploi.

Comme indiqué plus haut, l'importance attachée à l'employabilité est étroitement liée au contexte politique national. Dans les pays où le taux de chômage des diplômés est élevé, les universités sont très sensibles aux questions d'emploi. Au Kenya, la hausse spectaculaire du nombre d'établissements et d'étudiants s'est traduite par des taux de chômage élevés des diplômés. En effet, ces derniers mettent en moyenne cinq ans pour décrocher un emploi (Muindi, 2014). À l'inverse, on se préoccupe peu des questions d'insertion professionnelle en Afrique du Sud, où le chômage des diplômés n'a pas été un problème majeur jusque-

là (Altbeker et Storme, 2013 ; Makoni, 2014 ; Moleke, 2005 ; SAGEA, 2015), d'où l'absence, à l'UFS, de discours explicite sur l'insertion professionnelle et de système de suivi du parcours professionnel des diplômés.

En Europe, le Processus de Bologne a influencé la discussion sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur. Les gouvernements européens se sont engagés à « *poursuivre les réformes complémentaires de l'enseignement supérieur, afin de construire un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), composé de systèmes nationaux compatibles* » (Keeling, 2006, p. 207). Favoriser l'insertion professionnelle et la mobilité des étudiants en créant une structure commune des qualifications au sein de l'EEES est l'un des objectifs majeurs de ce processus, avec l'amélioration de l'attractivité et de la compétitivité de l'enseignement supérieur en Europe. Cela s'est traduit par la mise en place d'une structure basée sur trois cycles (bachelor/licence, master et doctorat), et par une importance plus grande accordée par l'UDE et la WU à l'insertion professionnelle. Dans ces deux universités, la prise en compte des préoccupations relatives à l'employabilité transparait dans les discussions internes sur la nécessité de faire de cette question une dimension majeure des formations académiques.

Un autre facteur conditionne l'approche institutionnelle de l'employabilité : l'orientation de l'offre académique de l'université. Les universités généralistes ont tendance à avoir une vision plus large de l'enseignement supérieur et à le considérer comme une préparation au monde universitaire, tandis que les universités spécialisées ont davantage tendance à privilégier les formations professionnalisantes et à axer leur offre académique sur l'emploi. Par exemple, pour répondre aux besoins de la société en matière de communication, la DU a fait des études de communication le pivot de son offre académique. Fondée en 1992 avec le statut d'université privée, l'AIUB s'est orientée vers l'ingénierie, la technologie et l'économie, afin de répondre aux besoins du pays en matière de technologies et de développement. Bien que l'orientation et l'employabilité aient pris une place croissante dans l'enseignement dispensé à l'UDE, le personnel enseignant semble résister à ce discours. Il estime qu'il ne faut pas accorder trop d'importance à l'insertion professionnelle en tant que résultat de l'éducation, au détriment de l'enseignement académique. Cela s'explique car l'université est avant tout un établissement de recherche, avec onze facultés ayant chacune un domaine de spécialité, ainsi que des valeurs et traditions académiques spécifiques. On peut donc en conclure

que l'importance accordée à l'insertion professionnelle est influencée par la culture académique ou institutionnelle prévalente, ainsi que par le type d'établissement.

On peut également observer, au sein d'un même établissement, des approches différentes de l'employabilité, selon les facultés et les disciplines. C'est ce que mettent en lumière les entretiens menés à l'UFS pour l'étude de cas. À moins d'avoir été amenés à le faire, les membres du personnel de la faculté des sciences humaines n'ont pas mentionné l'employabilité dans le contexte de la qualité, alors que le personnel enseignant en science économique et management, en sciences naturelles et en sciences agricoles considère que l'employabilité est critique pour la qualité de la formation. La même distinction est faite entre les formations professionnelles (telles que la psychologie, la criminologie, le journalisme ou la musique, par exemple) et les formations académiques généralistes (telles que l'anglais, la philosophie ou l'anthropologie) dans les facultés correspondantes. Malgré l'absence de discours sur l'emploi dans les programmes de formation professionnelle dans le domaine des sciences humaines, ces programmes entretiennent à l'UFS des liens actifs, semble-t-il, avec le marché du travail, sous la forme de stages ou de formations en alternance à l'université.

### **3.4 Les différents points de vue sur le rôle de l'AQI dans l'amélioration de l'employabilité**

L'étude de l'IPE s'est intéressée au rôle de l'insertion professionnelle dans les systèmes d'AQI des universités et aux mécanismes qui l'améliorent. Le premier constat que l'on peut faire est que les universités des huit études de cas jugent globalement positif le rôle joué par l'AQI dans l'insertion professionnelle des diplômés. Il est cependant intéressant de noter que le lien entre l'AQI et l'employabilité est considéré comme indirect par certaines et direct par d'autres. Le lien indirect est évident quand les pratiques d'AQI améliorent globalement la réputation de l'université, ce qui influe indirectement sur l'employabilité des diplômés. Le lien direct est perçu quand l'AQI aide à instaurer une relation plus solide entre les universitaires et les représentants du marché du travail, ce qui se traduit par une plus grande adéquation du contenu des formations, des méthodes pédagogiques et des résultats attendus de la formation aux besoins futurs du monde du travail.

Certains établissements estiment que l'AQI joue un rôle indirect en contribuant à l'image ou à la réputation de l'université et qu'elle exerce,



de ce fait, une influence sur l'employabilité des diplômés. Selon des diplômés de la WU, les employeurs nationaux et internationaux placent au même niveau la bonne réputation de l'université et la qualité de ses formations, et l'AQI joue un rôle important dans la construction de cette réputation. De même, des étudiants de la DU estiment que l'évaluation des cours par les étudiants produit une impression positive quant à la qualité de ses formations et, partant, des diplômés de l'université sur le marché du travail ; les doyens des écoles et les responsables de département l'ont confirmé lors des entretiens approfondis. Dans cette université, il semble que l'existence de mesures d'AQI facilite l'insertion professionnelle des diplômés en donnant une image positive de la qualité des formations dispensées.

L'analyse de la perception des outils favorisant l'employabilité a permis aux chercheurs d'établir un lien direct entre l'AQI et l'insertion professionnelle. À l'UDE, par exemple, tous les doyens et la plupart des responsables de programme interrogés estiment que l'avis des employeurs sur les formations leur a permis de revoir le profil des formations à la lumière des attentes du marché du travail, favorisant ainsi l'insertion professionnelle des étudiants. À l'UT et à l'AIUB, la participation d'employeurs à la révision des formations est jugée extrêmement utile pour faciliter l'insertion professionnelle. Dans les deux établissements, l'avis des employeurs est pris en compte lors de l'élaboration de nouvelles formations, de la révision des formations existantes et de l'introduction de nouvelles compétences dans les cours et les formations (par exemple, la pratique de langues étrangères). Selon les chefs de département et les responsables de formation de la WU, le rôle de l'AQI est de permettre aux étudiants d'acquérir, grâce à l'enseignement dispensé, les compétences requises et, par conséquent, les formations dispensées par l'université facilitent l'employabilité.

Malgré la reconnaissance généralisée du rôle de l'AQI, comme l'indique ce qui précède, quelques facteurs limitant la contribution de l'AQI à l'employabilité ont été relevés. Tout d'abord, de l'avis du personnel enseignant, l'absence de retour d'expérience sur les instruments d'AQI liés à l'insertion professionnelle (données issues des études de suivi des diplômés ou enquêtes auprès des employeurs) amoindrit leur efficacité. Par exemple, lors des entretiens, les chefs de département de la DU ont mentionné l'impact des enquêtes auprès des employeurs sur l'insertion professionnelle des diplômés. Or, bien que ces enquêtes soient perçues comme extrêmement efficaces par le personnel enseignant,

celui-ci fait valoir que les résultats n'en sont pas connus ou qu'ils ne sont pas officiellement utilisés. La plupart des personnes interrogées sont en outre convaincues que les études de suivi pourraient améliorer l'insertion professionnelle des diplômés si les recommandations des anciens élèves et des employeurs étaient prises en considération. Ils ont soulevé des questions à propos des mécanismes de retour d'expérience sur les instruments d'AQI liés à l'insertion professionnelle, indiquant ne pas avoir directement accès à des données concrètes (statistiques). Il est donc crucial, pour tous les instruments d'AQI, de mettre en place des processus adéquats et systématiques de retour d'expérience.

L'attention a en outre été attirée sur le fait que l'importance croissante donnée aux formations professionnalisantes pourrait avoir un effet négatif sur l'employabilité de certains étudiants. Dans les groupes de discussion à la WU, des étudiants ont critiqué l'assujettissement des études universitaires aux exigences du marché du travail, tout en reconnaissant l'importance croissante de l'insertion professionnelle dans l'enseignement dispensé par leur université. Pour eux, des connaissances génériques, c'est-à-dire des connaissances générales en administration des entreprises, comptabilité et économie, sont plus importantes que des connaissances pointues et spécifiques, dans la mesure où les procédures et processus varient d'une entreprise à l'autre. La perspective d'une prédominance de la professionnalisation dans la réforme des formations suscite également un malaise à l'UDE. Pour tous les doyens interrogés, « *l'enseignement académique est un aspect de la formation universitaire beaucoup plus important que la professionnalisation* ». Il convient donc de prendre ces facteurs en considération si l'on veut que l'AQI ait un effet optimum sur l'employabilité des diplômés.

### **3.5 Outils d'AQI pour l'insertion professionnelle**

La présente section décrit les outils d'AQI liés à l'insertion professionnelle utilisés par les huit universités des études de cas de l'IPE. Ces outils sont les études de suivi des diplômés, les enquêtes de satisfaction des employeurs, la participation d'employeurs à la révision des formations, l'analyse du marché de l'emploi et l'évaluation des compétences des étudiants. Il convient cependant de noter qu'il n'y a pas de distinction vraiment nette entre les instruments d'AQI qui ciblent l'enseignement et l'apprentissage, et ceux consacrés à l'insertion professionnelle. On peut facilement arguer que l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage améliore l'employabilité et qu'une meilleure insertion professionnelle est

à son tour importante pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette problématique sera abordée plus en détail lors de l'examen des effets des outils d'AQI (*chapitre 11*).

Les instruments d'AQI sont décrits ci-après en termes de buts, de méthodes, de populations ciblées et de mécanismes de retour d'expérience. Leur application diffère d'une université à l'autre, aspect traité plus en détail dans les sections qui suivent.

### ***Études de suivi des diplômés***

Comme indiqué au *chapitre 2*, les études de suivi des diplômés sont l'outil d'AQI le plus utilisé pour analyser l'insertion professionnelle. Comme il s'agit d'un exercice assez technique et exigeant en main-d'œuvre, leur fréquence varie d'une université à l'autre. À la DU, elles sont réalisées tous les cinq ans, tandis que d'autres établissements en font chaque année. Elles peuvent être effectuées par un organisme externe pour le compte de l'université (par exemple, un centre de recherche universitaire réalise des études de suivi pour soixante universités allemandes et autrichiennes, dont l'UDE) ou par une unité spécialisée de l'université (par exemple, un bureau d'aide à l'emploi ou un service d'orientation de carrière). Enfin, elles peuvent être conduites par un département universitaire, comme dans le cas de l'UoB, où chaque département est chargé de suivre ses diplômés par des enquêtes auprès des anciens élèves.

Les résultats de ces études ont été utilisés dans le but d'améliorer soit les formations, soit les services de soutien aux étudiants (par exemple les services d'aide à l'emploi), soit les deux, le but étant d'accroître l'insertion professionnelle des étudiants. À l'UoB, les résultats sont directement pris en compte lors de l'exercice annuel d'évaluation des formations qui débouche sur des recommandations de modifications adressées à diverses instances de l'université. Dans certains cas, les résultats sont pris en compte dans le dialogue sur les questions de qualité organisé au niveau des facultés ou des départements, comme c'est le cas à l'UDE et à la WU.

### ***Enquêtes de satisfaction des employeurs***

Les enquêtes de satisfaction des employeurs permettent de déterminer dans quelle mesure les employeurs sont satisfaits des compétences des diplômés et de leur aptitude au travail. Le but est de recueillir l'avis des employeurs sur les performances des diplômés, afin d'améliorer la qualité des formations dispensées par l'université. L'enquête est habituellement axée sur les atouts et les faiblesses des diplômés pris

individuellement (par exemple communication, esprit d'équipe, éthique, responsabilité sociale, aptitude au travail, connaissances et compétences spécialisées) par rapport à d'autres diplômés universitaires. Mais on peut également demander aux employeurs d'évaluer les diplômés par rapport à une formation académique spécifique.

Outre l'envoi de questionnaires d'enquête, la DU a conduit des entretiens approfondis avec des employeurs, en particulier dans le secteur des médias qui emploie un grand nombre de diplômés de Daystar. De même, l'enquête de satisfaction des employeurs de l'UT est parfois suivie d'un appel téléphonique pour approfondir l'opinion des employeurs.

Les résultats de l'enquête de satisfaction trouvent leur traduction, à des degrés divers, dans le processus d'accréditation, la révision des formations et les mécanismes de soutien aux diplômés, le but étant d'améliorer l'insertion professionnelle des diplômés. À l'UoB, par exemple, les résultats des enquêtes de satisfaction des employeurs sont analysés par le conseil du département et utilisés dans l'autoévaluation des formations. Les informations générées par l'outil viennent ainsi nourrir directement la discussion sur les moyens d'améliorer l'insertion professionnelle.

### ***Participation d'employeurs à la révision des formations***

Les employeurs sont de plus en plus impliqués dans l'élaboration et la révision des formations universitaires. Leur contribution à ces processus consiste généralement à participer à des commissions permanentes ou *ad hoc*. Les suggestions qu'ils formulent dans ce cadre sont prises en compte pour élaborer ou réviser les formations. À l'UoB, par exemple, pour prendre en compte les besoins des employeurs dès la phase d'élaboration, chaque formation a mis en place une commission d'assurance qualité. Chaque commission a une sous-commission consultative composée d'anciens élèves et d'employeurs. De la même manière, l'UDE a créé des conseils d'employeurs dans certaines facultés pour prendre en compte leurs avis lors de la conception et de la révision de ses formations. La mise en place de ces conseils est facultative, sauf pour la faculté de formation des enseignants, qui a l'obligation de se doter d'un conseil pour permettre la contribution de représentants des autres écoles ou des centres d'études pratiques des écoles.

Bien que la participation des employeurs soit prédominante au niveau des formations et des facultés, des comités ou conseils consultatifs

d'employeurs ont été également mis en place au niveau institutionnel, afin de professionnaliser les activités des employeurs et d'encourager leur participation. Cette participation au niveau institutionnel est parfois encouragée, à l'UT notamment, afin d'harmoniser les cursus entre toutes les disciplines académiques sur la base du modèle d'éducation fondée sur les compétences.

### ***Analyse du marché de l'emploi***

L'analyse du marché de l'emploi permet de connaître les besoins du marché et, dans certains cas, les perspectives d'emploi pour les diplômés. Les informations concernant le marché de l'emploi peuvent être recueillies directement auprès des acteurs par des enquêtes ou à partir de sources en ligne ou indirectes (telles que portes ouvertes, stages). Les résultats sont diffusés sous forme de rapports annuels sur le marché de l'emploi et d'analyses des offres d'emploi pour les futurs diplômés, comme c'est le cas à la XMU.

L'analyse du marché de l'emploi est généralement effectuée soit par le département, soit par le bureau d'aide à l'emploi. Le but et l'utilisation de l'analyse peuvent varier en fonction de l'unité qui en est chargée. Quand elle est effectuée par le département, les résultats sont pris en compte pour améliorer la pertinence des formations et l'efficacité du département. À la DU, par exemple, la pertinence des formations pour le marché du travail a été améliorée grâce aux informations issues de l'analyse du marché de l'emploi. À l'UoB, le département a demandé à une commission *ad hoc* de procéder à cette analyse, dont les résultats transparaissent dans le rapport d'autoévaluation et les objectifs stratégiques du département. En d'autres termes, le département a utilisé cette analyse pour améliorer la qualité de ses formations et de sa gestion.

À l'UT, le marché de l'emploi est étudié par l'Office for Graduate Tracer Studies and Employer Links. Chaque année, il analyse les offres d'emploi publiées sur divers portails pour un segment donné du marché du travail. Par rapport à l'analyse du marché de l'emploi par le département, cet instrument vise à donner aux étudiants des informations sur le marché de l'emploi, afin qu'ils puissent choisir leurs études en fonction des perspectives de carrière.

### ***Évaluation des compétences des étudiants***

L'évaluation des compétences des étudiants a pour but d'identifier les compétences nécessaires pour être performants sur le marché de l'emploi.

Ces compétences sont généralement définies comme les connaissances, les capacités et les attitudes qui peuvent être acquises, pour la plupart, grâce aux formations universitaires. Cette évaluation est ainsi étroitement liée à l'évaluation des formations dans presque toutes les universités étudiées. Par exemple, l'AIUB mesure les compétences acquises en cours par les étudiants à l'aide de méthodes d'évaluation formative telles que les quiz, les devoirs, les projets et les exposés, entre autres. L'évaluation donne généralement lieu à un suivi (par exemple aide spéciale, conseils) pour ceux qui ne remplissent pas les critères requis. De même, à l'UoB, l'évaluation des compétences des étudiants consiste à évaluer le niveau de réussite de chaque étudiant par rapport aux résultats d'apprentissage attendus du cours ou de la formation.

Les compétences des étudiants ne se limitent pas nécessairement aux capacités spécifiques acquises dans le cadre des études. La XMU a une définition du concept plus large que les autres universités : elle englobe à la fois la performance au travail et la préparation à la vie active. L'UT considère les compétences des étudiants comme incluant des capacités transversales comme la communication orale et écrite, l'aptitude à résoudre des problèmes, la capacité d'apprendre par soi-même et l'aptitude à travailler avec les autres. Qu'il concerne des aptitudes spécialisées ou générales, cet instrument a pour principal objet de détecter les lacunes chez les étudiants et de leur donner les moyens d'améliorer leurs compétences, afin de maximiser leurs chances de trouver un emploi une fois diplômés.

### 3.6 Conclusions

Cette analyse a mis en lumière les liens étroits que l'enseignement supérieur et l'AQI entretiennent avec l'employabilité ainsi que leurs formes. Voici les principales conclusions de l'analyse des liens entre l'AQI et l'employabilité dans les universités étudiées par l'IPE.

**Nécessité de la compréhension du contexte lors de l'analyse de l'importance de l'employabilité.** Différentes approches de l'employabilité ont été observées dans les huit universités. Le contexte national (le taux de chômage des diplômés notamment) et le cadre politique régional de l'enseignement supérieur (Processus de Bologne, par exemple) engendrent des façons différentes d'aborder l'employabilité. D'autre part, les universités privées et spécialisées ont tendance à avoir une approche plus proactive que les EES publics et généralistes, où une culture académique plus traditionnelle est souvent

jugée supérieure aux discours sur l'employabilité. Enfin, au sein d'une même université, chaque faculté ou discipline peut avoir une approche différente de l'employabilité, les facultés et disciplines à vocation plus concrète (sciences sociales ou sciences naturelles, par exemple) associant ainsi plus étroitement leurs formations à l'insertion professionnelle que les sciences humaines. Ces conclusions témoignent de l'importance des facteurs contextuels dans la perception du rôle de l'enseignement supérieur dans l'amélioration de l'employabilité.

**Formaliser la participation des diplômés et des employeurs à la révision des formations.** Dans plusieurs des universités étudiées, la participation des employeurs au processus de révision des formations a été formalisée par leur représentation au sein de commissions permanentes. Dans d'autres cas, l'avis des employeurs est recueilli au niveau central de l'université, souvent de façon ponctuelle lors d'événements organisés pour les faire venir à l'université. Ce retour d'expérience informel et irrégulier est toutefois considéré comme moins efficace, parce qu'il n'est pas centré sur des formations particulières et donne lieu à des recommandations d'adaptation et d'amélioration moins spécifiques. Cela met également en lumière l'importance d'une formalisation de la participation des diplômés et des employeurs à la révision des formations. Il a été cependant signalé que la participation des employeurs aux commissions susmentionnées présentait des inconvénients, notamment leur manque de disponibilité et leur absence de vision sur les exigences futures des emplois.

**Soutenir les compétences génériques ainsi que les connaissances spécialisées dans les formations.** Du fait de la place croissante prise dans l'enseignement supérieur par le discours sur l'employabilité, il y a eu de nombreux efforts institutionnels pour adapter les études universitaires aux besoins du marché du travail. Les parties prenantes manifestent cependant un certain scepticisme à l'égard de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, en raison de l'importance excessive donnée aux aptitudes requises pour accéder au marché de l'emploi. Elles font valoir que l'attention portée à l'insertion professionnelle des diplômés ne doit pas se focaliser exclusivement sur les connaissances spécialisées nécessaires pour décrocher un premier emploi, mais sur la construction d'un socle plus large de connaissances et de compétences plus génériques qui faciliteront l'employabilité à long terme des diplômés. Il faut trouver un équilibre entre les besoins du marché du travail et la qualité académique lors de l'élaboration ou de la révision des formations proposées par

les universités. Toujours dans cette optique, il convient de faire une distinction entre trouver un emploi, trouver un emploi satisfaisant et bien faire son travail. Des établissements peuvent être efficaces pour obtenir l'un ou l'autre de ces résultats, mais pas nécessairement les trois à la fois.

**Convergence des instruments d'AQI utilisés pour favoriser l'insertion professionnelle.** En dépit de variations dans l'utilisation des instruments d'AQI relatifs à l'insertion professionnelle, il semble y avoir une certaine convergence des instruments utilisés pour l'améliorer. Il s'agit des études de suivi des diplômés, des enquêtes de satisfaction des employeurs, de la participation des employeurs à la révision des formations, de l'analyse du marché de l'emploi et de l'évaluation des compétences des étudiants. Les points communs de ces instruments sont d'impliquer les principales parties prenantes, notamment les employeurs et les diplômés, au processus de révision des formations ou aux services d'aide aux étudiants, et d'utiliser les données ainsi recueillies pour améliorer la qualité de l'enseignement et des services fournis par l'université. Mais cela rend moins évidente et relativement complexe la distinction entre les instruments d'AQI visant l'insertion professionnelle et ceux axés sur l'enseignement et l'apprentissage.

## Bibliographie

- Allen, J.; Weert, E. D. 2007. « What do educational mismatches tell us about skill mismatches? A cross-country analysis ». Dans : *European Journal of Education*, 42(1), p. 59-73.
- Altbeker, A.; Storme, E. 2013. *Graduate unemployment in South Africa: A much exaggerated problem*. Johannesburg : Centre for Development and Enterprise.
- Axelrod, P.; Trilokekar, R. D.; Shanahan, T.; Wellen, R. 2013. *Making policy in turbulent times: Challenges and prospects for higher education*. Montreal : McGill-Queen's Press.
- Brennan, J. 2016. « Internal quality assurance and employability: Can it make a difference? » Paper presented at the Policy Forum on Higher Education Quality and Employability, Xiamen University China, 9-11 juin 2016.
- Commission européenne. 2014. « Employability and transition to the labour market ». Dans : *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014*, p. 61-79.



- Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Keeling, R. 2006. « The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse ». Dans: *European Journal of Education*, 41(2), p. 203-223.
- Makoni, M. 2014. « Higher education could help solve the job crisis ». *University World News*, 9 mai 2014. Extrait de: [www.universityworldnews.com/article.php?story=20140508151928519](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140508151928519)
- Moleke, P. 2005. *Finding work: Employment experiences of South African graduates*. Le Cap: HSRC Press.
- Muindi, B. 2014. « Too many graduates but where are the jobs? » *Daily Nation*, 12 octobre 2014. Extrait de: [www.nation.co.ke/news/Too-many-graduates-but-where-are-the-jobs/-/1056/2484168/-/5tgmapz/-/index.html](http://www.nation.co.ke/news/Too-many-graduates-but-where-are-the-jobs/-/1056/2484168/-/5tgmapz/-/index.html)
- SAGEA (South African Graduate Employers Association). 2015. *The SAGEA employer and candidate surveys 2015*. Extrait de: [www.sagea.org.za/ktml2/files/SAGEA%20Surveys%20Press%20Release%202015\(2\).pdf](http://www.sagea.org.za/ktml2/files/SAGEA%20Surveys%20Press%20Release%202015(2).pdf)
- Teichler, U. 1999, « Higher education policy and the world of work: Changing conditions and challenges ». Dans: *Higher Education Policy*, 12(4), p. 285-312.
- Tomlinson, M. 2012. « Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes ». Dans: *Higher Education Policy*, 25(4), p. 407-431.
- Working Group on Employability. 2009. « Report to Ministers ». Paper presented at the Bologna Conference, Louvain-la-Neuve, 28-29 avril 2009. Extrait de: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009\\_employability\\_WG\\_report.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf)
- Yorke, M. 2006. *Employability in higher education: What it is – what it is not*. Learning and Employability, 1. York, England: Higher Education Academy. Extrait de: [www.heacademy.ac.uk/system/files/id116\\_employability\\_in\\_higher\\_education\\_336.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/system/files/id116_employability_in_higher_education_336.pdf)

**Partie 2:**  
**Concevoir des structures innovantes**  
**pour l'AQI**

## Chapitre 4

# Université de Duisburg-Essen : des outils au système

*Christian Ganseuer et Petra Pistor*

L'UDE est située dans le nord-ouest de l'Allemagne, dans la région Rhin-Ruhr qui présente la plus forte densité d'EES du pays. Fruit de la fusion, en 2003, des universités de Duisburg et d'Essen, l'UDE est l'université de recherche généraliste la plus jeune de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et l'une des dix principales universités d'Allemagne. Près de 42 000 étudiants de plus de 130 pays sont inscrits aux plus de 230 cours dispensés par ses 11 facultés, dans des domaines allant des sciences humaines et sociales aux sciences économiques, à l'ingénierie et aux sciences naturelles (y compris la médecine).

L'assurance qualité a débuté à l'UDE par une première phase expérimentale consistant à tester des outils et des procédures, afin d'adopter et de généraliser les plus utiles. Cette phase a généré un énorme volume de données quantitatives et qualitatives, souvent demeurées inutilisées. Lors de la deuxième phase, les outils et procédures sélectionnés ont été liés à des activités de gestion. Ils ont été intégrés à la planification stratégique, fournissant des données et des analyses au rectorat et aux facultés. La troisième phase de l'élaboration de l'AQI a vu une réduction systématique du volume de données quantitatives, la division par deux de la charge de travail en coordonnant et ajustant les processus et activités au niveau centralisé et décentralisé, la réduction des processus en mettant l'accent sur des actions de suivi plus décentralisées, et la combinaison d'outils et de procédures avec un pilotage centralisé et décentralisé. C'est ainsi qu'ont été posées les bases d'un véritable système d'assurance qualité avec des outils interconnectés, intégrés et utilisés pour des processus de gestion généraux.

Ce chapitre aborde la question importante de l'intégration des outils d'assurance qualité dans un système d'AQI au sein d'un EES. Il utilisera le concept de « système » emprunté aux sciences sociales pour présenter et analyser le système d'assurance qualité de l'UDE. Il

s'appuie sur une étude empirique du système d'AQI de l'UDE, réalisée en 2015 dans le cadre de l'étude de l'IPE sur l'AQI, afin de mieux comprendre les difficultés et les limites du processus de systématisation et d'intégration de l'assurance qualité au sein d'un EES, entendu comme une « organisation apprenante ».

## **4.1 Des outils au système**

Le terme « système » a été employé pour dénoter les relations entre un tout et ses parties. Il est compris comme quelque chose qui est soit naturellement donné, soit construit ou fabriqué. Son évolution historique peut être interprétée comme un processus continu de reconnaissance de la nature constructive des systèmes et d'éloignement progressif de la notion selon laquelle ils sont naturellement donnés.

La théorie des systèmes a été fondamentalement influencée par le sociologue Talcott Parsons. Dans ce qu'il a appelé sa « théorie générale des systèmes », il a défini les actions comme des éléments constitutifs des systèmes sociaux. Il a également tenté d'expliquer la stabilité des systèmes sociaux (Parsons, 1951 ; Shils et Parsons, 1951). Selon lui, pour préserver la stabilité d'un système, quatre fonctions doivent être accomplies. Il les résume ainsi :

- l'adaptation du système à son environnement est un prérequis pour atteindre des buts ;
- pour atteindre des buts, il faut que ces derniers soient définis et que les conditions requises pour les atteindre soient remplies ;
- il faut intégrer les éléments du système et le faire de façon à atteindre les objectifs fixés ;
- il faut assurer le maintien des modèles de contrôle (latence) pour stabiliser la structure du système, afin de pouvoir résoudre les conflits entre les membres agissants du système.

En se basant sur ce cadre théorique, on peut définir le système d'AQI comme un ensemble de politiques et de pratiques intégrées au sein des EES pour gérer, mettre en œuvre et adapter des processus d'assurance qualité, des instruments et des mesures, dans le but de satisfaire à des normes et critères externes ainsi qu'à des normes et objectifs internes. Selon cette définition, un système d'assurance qualité doit répondre aux besoins de nombreuses parties prenantes. Par exemple, le personnel enseignant peut vouloir assurer la qualité de ses activités de recherche et d'enseignement, tandis que les doyens se focaliseront davantage sur les

moyens de rendre les formations offertes par chaque faculté conformes à des normes de qualité externes. L'équipe de direction d'un EES peut s'interroger sur les incitations les plus efficaces pour recruter et retenir des universitaires. Un système d'assurance qualité efficace doit donc aborder et concilier ces différents points de vue et demandes.

## **4.2 Processus de systémisation des activités d'assurance qualité à l'UDE**

Dès le début, l'AQI a été conçue comme un système fortement axé sur le progrès, mettant ainsi l'accent sur les mesures de suivi, à la fois en termes d'amélioration continue au sein de l'organisation et de conformité à des normes et exigences externes. La fondation de l'UDE par la fusion en 2003 de deux anciens établissements a modifié radicalement les structures existantes, offrant un terrain fertile pour la mise en place de structures d'AQI. Outre ce contexte initial favorable, l'élaboration de l'AQI a également été facilitée par le paradigme de prise de décision de l'université fondé sur des données factuelles, selon lequel des faits mesurables (tels que des chiffres) constituent une base indispensable pour prendre des décisions stratégiques valables. Pour l'université, la capacité de mettre en place des structures décisionnelles internes basées sur des données valables (par exemple des indicateurs clés de performance) permet une plus grande autonomie institutionnelle.

On trouvera ci-après une description des principales étapes de mise en place de l'AQI à l'UDE. En 2003, l'UDE a commencé à faire accréditer ses premières formations par quatre des neuf agences d'accréditation allemandes. Depuis, elle procède au renouvellement des accréditations de toutes ses formations, obligatoire tous les six ou sept ans (à l'exception des études de médecine). Bien que l'UDE soit l'une des dix principales universités allemandes, c'est l'une des rares dont toutes les formations sont accréditées.

En 2005, deux ans après le début des premières initiatives d'accréditation, une unité d'assurance qualité a été créée au sein de l'établissement. Le Centre pour le développement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (CHEDQE) a commencé à développer des outils d'assurance qualité : évaluation des cours par les étudiants, évaluation de toutes les facultés et de toutes les unités centrales de recherche (appelées « évaluations institutionnelles ») et contrats d'objectifs et de performance entre toutes les unités organisationnelles et la direction de l'établissement, en prolongement de l'évaluation

institutionnelle. Parallèlement, un système de gestion des données (SuperX) a été mis en place, créant ainsi un environnement logiciel permettant de combiner et de stocker les données relatives à la qualité. Pour commencer le cycle d'évaluation institutionnelle, la direction de l'université s'est soumise à une évaluation, comprenant notamment une évaluation externe par les pairs en 2006. Après la fusion, les structures organisationnelles et les flux de travaux entre les membres de la direction et leurs structures de support, ainsi que la gestion du processus de fusion, ont été au cœur de l'évaluation. Non seulement ce processus a débouché sur plusieurs recommandations d'amélioration, par exemple concernant la communication entre la direction et les facultés, mais cette première évaluation institutionnelle de l'UDE s'est avérée très utile pour réfléchir au rôle du CHEDQE (modérateur ou évaluateur ?). Elle a en outre servi de modèle pour d'autres évaluations et a ultérieurement facilité les échanges avec les facultés et les unités centrales pour les processus d'évaluation. Certaines difficultés ont toutefois surgi. C'est le cas notamment de la responsabilité du suivi des résultats des évaluations, car il n'y avait aucun organe au-dessus de l'équipe de direction pour vérifier si celle-ci mettait en œuvre ses propres objectifs (les contrats d'objectifs et de performance à l'échelle de l'EES et du ministère traitent des aspects différents). Pour régler ce problème, la direction a rédigé une déclaration écrite par laquelle elle s'engageait à atteindre ses objectifs.

En 2007, des études de suivi des diplômés ont été menées auprès de la première cohorte de diplômés de l'UDE. Elles ont utilisé le cadre du projet de coopération pour les études de suivi des diplômés, piloté par l'Institut international de recherche sur l'enseignement supérieur de Kassel, qui est une source de données pour de nombreuses universités allemandes, notamment les universités de sciences appliquées.

La principale impulsion pour la mise en place de systèmes d'AQI dans les EES allemands est venue d'une modification du système d'accréditation. En 2009, le Conseil allemand des accréditations, instance de tutelle des organismes d'accréditation des programmes, a décidé d'autoriser les EES à accréditer leur système d'AQI plutôt que chaque formation individuellement. Cette accréditation atteste que l'EES est capable de garantir la qualité de ses formations grâce à son système d'assurance qualité. En 2004, l'accréditation du système, alternative à l'accréditation de chaque formation, a été mise en œuvre à titre d'essai. L'UDE voulait être l'une des premières universités

à se lancer dans ce nouveau processus. Afin de préparer l'UDE à l'accréditation de son système d'assurance qualité, un projet sur deux ans a été mené sous la supervision du ministère de la Science, de la Technologie et de la Recherche de l'État fédéral de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, qui l'a également financé. La mise en place d'un processus d'assurance qualité au niveau des formations a été définie dans ses grandes lignes et une formation dans le domaine de l'AQI a été créée pour le personnel de l'UDE. Afin de réfléchir sur l'évolution du système d'assurance qualité avec d'autres universités européennes, l'UDE est devenue membre du consortium créé pour le projet Promouvoir une culture de la qualité, sous l'égide de l'Association européenne des universités (AEU).

Au cours de ce projet financé par le ministère, il a fallu réduire le nombre d'outils d'assurance qualité en usage à l'UDE, afin que seules soient collectées les données utiles pour boucler la boucle de la qualité. Les processus ont donc été adaptés pour combler le fossé entre l'acquisition des données et les mesures d'amélioration qui en découlent, ce qui a du même coup amélioré l'efficacité. Par ailleurs, afin de recueillir davantage d'informations sur les caractéristiques des étudiants de l'UDE, un panel d'étudiants a été constitué; il a permis d'étudier une cohorte d'étudiants à différentes étapes de leurs études. À partir du retour d'expérience consécutif à l'accréditation des formations, un système pour évaluer les modules d'études et la charge de travail des étudiants a été développé puis rattaché au processus d'évaluation des cours. En 2011 et 2012, les équipes chargées des principales tâches de préparation de l'UDE à l'accréditation de son système d'AQI ont communiqué des informations sur les ajustements à effectuer, les outils récemment développés et les changements nécessaires. Pour accomplir ces tâches, une commission consultative composée de membres de toutes les facultés a été créée. Enfin, et surtout, des lignes directrices pour l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'un manuel d'assurance qualité ont été élaborés et mis à la disposition de tous les personnels et étudiants de l'université.

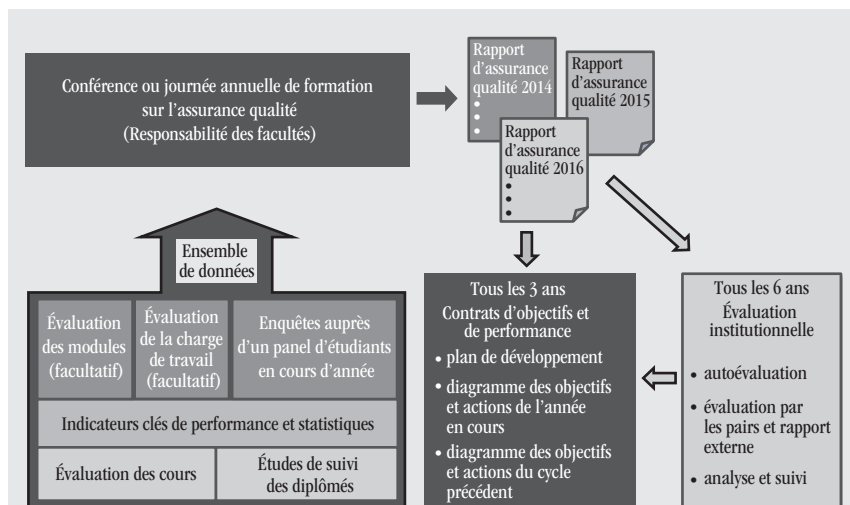
Après un vote unanime de tous les organes universitaires autorisant le lancement du processus d'accréditation du système en 2012, l'UDE a choisi l'agence d'accréditation allemande ACQUIN (Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute) pour engager la procédure. L'objectif de l'université était d'obtenir l'accréditation au plus tard à l'automne 2016.

En 2016, le système d'AQI de l'UDE comprenait cinq éléments principaux :

- fourniture annuelle de données et d'informations sous forme d'ensembles de données ;
- conférences ou journées d'enseignement sur l'assurance qualité dans les facultés pour réfléchir sur la qualité des formations et les mesures d'amélioration ;
- rapports sur l'assurance qualité, y compris des mesures de progression, indiquant les aspects à négocier dans les contrats triennaux d'objectifs et de performance ;
- évaluations institutionnelles tous les six ans, en prenant en compte les rapports sur l'assurance qualité des formations et fournissant de la matière pour la négociation des contrats triennaux d'objectifs et de performance ;
- contrats d'objectifs et de performance, renouvelés tous les trois ans, pour lesquels des mesures de progression sont négociées et entérinées.

La *figure 4.1* illustre les liens entre les éléments du système d'AQI de l'université.

**Figure 4.1** Le système d'assurance qualité de l'UDE



Source : CHEDQE, UDE.



Les outils d'AQI successivement développés à l'UDE ont été mis en place avec un processus de suivi clairement défini, qui a conduit à des discussions et des prises de décisions internes. Les descriptions d'outils ci-après mettent en évidence les liens entre différents outils et certains processus de gestion et de prise de décision (pour une description complète des outils d'AQI de l'UDE, voir le *tableau 2.3* au *chapitre 2*).

**Les enquêtes d'évaluation** des cours par les étudiants sont en usage depuis 2004. Elles consistent à interroger les étudiants sur leur degré de satisfaction à l'égard des cours *via* des questionnaires imprimés. Ces enquêtes servent à recueillir des avis et permettent aux étudiants et aux enseignants d'améliorer les liens entre enseignement et apprentissage dans un cours donné. À l'issue des enquêtes, le CHEDQE produit des rapports agrégés pour chaque unité d'enseignement et faculté. Ces rapports sont transmis au doyen, avec un résumé des classes évaluées, les rapports individuels, les données brutes et une comparaison des résultats individuels des enseignants par rapport aux normes de la faculté. Le cas échéant, le doyen organise des discussions de suivi avec les enseignants dont les cours nécessitent des améliorations.

**L'évaluation des modules** a commencé en 2013. Cet outil facultatif du système d'AQI n'est utilisé que lorsque l'évaluation des cours fait apparaître des problèmes dans un module particulier. On évalue alors l'apparence et la structure du module, les modalités et l'organisation des examens ainsi que les qualifications et les résultats d'apprentissage attendus obtenus par les étudiants. Ces informations, qui résument en fait la faisabilité académique du module, peuvent être utilisées pour améliorer la formation, par exemple dans le cadre d'une évaluation institutionnelle ou d'une conférence sur la qualité. Le CHEDQE et le département se mettent d'accord sur une mesure de suivi appropriée, par exemple une conférence sur le module, organisée par la faculté.

Un outil de **consignation de la charge de travail** a été mis en place en 2013. Il est également utilisé en option quand les résultats de l'évaluation d'un cours par les étudiants font apparaître la nécessité d'un contrôle approfondi de la charge de travail des étudiants. La consignation de la charge de travail s'effectue en trois étapes : une enquête de présélection, la consignation proprement dite de la charge de travail et une enquête finale à la fin de la période d'examens. Cette dernière enquête consigne les résultats d'apprentissage et les performances réalisés au cours du semestre, par rapport au manuel du module et à d'autres classes. Le

CHEDQE rassemble et communique les données d'enquête à la faculté ou au département. Au début de l'enquête, une mesure de suivi, par exemple une discussion d'analyse, est convenue avec la faculté, qui peut solliciter l'aide du CHEDQE si elle le souhaite.

Une étude longitudinale et transversale des étudiants – le **panel d'étudiants** de l'UDE – est effectuée depuis 2011, en réponse à la demande de données pertinentes sur les phases critiques du cycle d'études. Ces informations servent à améliorer les conditions d'études et, à long terme, à créer un environnement qui permet à un plus grand nombre d'étudiants de réussir leurs études universitaires, quelle que soit leur situation personnelle. Les étudiants participants sont interrogés plusieurs fois, afin de suivre leurs progrès individuels et d'analyser les problèmes spécifiques de cohortes particulières. Les étudiants sont interrogés jusqu'à six fois entre le moment où ils commencent leur cursus et la cinquième année qui suit l'obtention du diplôme. Les données de ces enquêtes sont analysées tous les ans. Chaque année, en février, certaines questions choisies dans l'ensemble de données sont analysées et un rapport est rédigé à l'intention de la direction et des commissions centrales en juillet. Les données sont également analysées dans le cadre du contrôle de la diversité. Les conclusions sont présentées aux organes de décision de l'UDE.

Des **études de suivi des diplômés** sont effectuées chaque année depuis 2009. En 2012, elles sont devenues obligatoires pour toutes les universités de Rhénanie-du-Nord-Westphalie. Leur but est de recueillir des informations sur la vie et la trajectoire professionnelle des diplômés de l'UDE, utilisées dans le processus de perfectionnement continu des formations. Les enquêtes ciblent les étudiants qui ont achevé leurs études depuis dix-huit mois ou deux ans. Le CHEDQE contrôle la qualité des données dans le cadre de l'ensemble de données annuelles compilées pour les rapports annuels sur l'assurance qualité, analysés lors des conférences sur la qualité. Il produit des graphiques illustrant certains aspects au niveau des départements et des formations. Il rédige ensuite un rapport détaillé pour la direction de l'université.

En plus de ces outils quantitatifs, l'UDE expérimente plusieurs outils qualitatifs qui pourraient devenir des composantes obligatoires de l'AQI. Ces outils, développés dans le cadre d'un projet, ne font pas officiellement partie du système d'AQI. D'après le retour d'expérience du

personnel et des étudiants, ils seraient cependant très utiles pour favoriser le développement d'une culture de la qualité au sein de l'établissement.

Le **Sondage d'analyse de l'enseignement (TAP**, pour Teaching analysis poll) est employé à l'UDE depuis 2013, comme alternative qualitative aux enquêtes de satisfaction des étudiants effectuées en fin de semestre. Cette méthode d'évaluation qualitative à mi-parcours fournit aux enseignants des avis détaillés sur leur activité. Cet outil leur permet d'inclure plus efficacement les étudiants dans la boucle du retour d'expérience en cours d'année. Les informations recueillies sont utilisées pour améliorer le dialogue en cours, l'apprentissage des étudiants et les stratégies d'enseignement. Ces sondages contribuent donc de façon substantielle à la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif et interactif.

**L'évaluation des cours par des représentants des étudiants** a commencé à l'UDE en 2013. Comme le TAP, elle vise à promouvoir le dialogue entre professeurs et étudiants sur la manière de développer et d'améliorer l'enseignement. Une fois que le professeur a expliqué les objectifs et les étapes de cette méthode de retour d'expérience, une réunion est organisée en cours pour élire entre deux et cinq représentants des étudiants. Ils se réunissent avec le professeur trois fois dans le semestre pour parler du contenu du cours et de l'environnement d'étude, en signalant les éventuels problèmes.

L'intégration – selon les conditions de Parsons – des éléments du système créés à partir de 2012 et des outils déjà en place à l'UDE a posé un problème particulier, examiné plus loin, à propos des données recueillies pour l'étude de cas concernant l'UDE.

### **4.3 Formation du système telle que perçue par le personnel de l'UDE : le point de vue empirique**

L'objet principal de cette étude de cas était de recueillir des informations sur la façon dont les parties prenantes perçoivent le système d'AQI de l'UDE et ses effets, et de mettre en évidence les facteurs qui lui permettent ou l'empêchent d'être efficace. Pour répondre à ces questions, différentes sources de données ont été triangulées. Des enquêtes quantitatives en ligne<sup>13</sup> ont été adressées aux personnels enseignant et administratif. Aux

---

13. Le questionnaire d'enquête a été adressé à 380 enseignants, parmi lesquels 31 (8,2 %) ont répondu, et à 131 membres du personnel administratif, parmi lesquels 22 (16,8 %) ont répondu.

enseignants, on a demandé comment ils percevaient les outils d'AQI dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, et quelle était leur contribution à l'insertion professionnelle des étudiants ; au personnel administratif, on a demandé comment il percevait les outils d'AQI dans le domaine de la gestion. Par ailleurs, des entretiens dirigés et des groupes de discussion<sup>14</sup> ont été organisés pour approfondir la question des effets et, indirectement, de l'efficacité perçue des différents outils et procédures en place à l'UDE. Ils ont également permis d'obtenir des informations sur les éventuelles lacunes et de recueillir des suggestions d'amélioration.

Afin de comparer les différentes cultures disciplinaires, l'étude a porté sur les personnels et étudiants en sciences, en sciences humaines et en sciences sociales. Trois départements académiques ont été sollicités, le département d'études anglophones (faculté des sciences humaines), la faculté de physique (un seul département) et le département d'administration des entreprises. Ils ont été choisis parce qu'ils appliquaient tous les trois les outils et procédures d'AQI mis en place au niveau central.

Lors des entretiens<sup>15</sup> menés dans le cadre de l'étude empirique, des membres de la direction et des doyens ont estimé que le système d'AQI de l'UDE était « un instrument de pilotage adéquat pour les EES » [entretien n° II]. Des membres de la direction ont également souligné la valeur de l'AQI pour la gestion de l'établissement. Les données et informations fournies à la direction de l'établissement par le système d'AQI lui permettent, estime-t-elle, de prendre des décisions éclairées.

Contre toute attente, les conclusions de l'enquête (*tableau 4.1*) montrent que de nombreux membres du personnel enseignant et administratif de l'UDE ne connaissent pas l'existence des documents relatifs à la qualité, bien que certains déclarent trouver ces documents utiles pour leur travail. Il est intéressant de noter qu'aucun des membres du personnel enseignant qui a déclaré ignorer l'existence d'une politique de qualité n'occupe de fonctions de direction. Ceci s'explique par le fait que seul un nombre limité d'acteurs de l'UDE occupant certaines fonctions (par exemple, les doyens et responsables de formation) est

---

14. Treize personnes ont participé aux entretiens et aux groupes de discussion. Les entretiens individuels ont été conduits avec des membres de la direction de l'université, des membres du personnel enseignant et du personnel administratif occupant diverses fonctions, ainsi que des étudiants.

15. Pour des raisons de lisibilité, les citations des entretiens ne sont pas documentées individuellement. Toutes figurent dans le texte intégral (Ganseuer et Pistor, 2017).

impliqué dans la conception et la révision d'outils d'AQI particuliers. Les mêmes résultats ont été obtenus avec les deux catégories de personnel à propos du manuel qualité. Cela montre la diffusion inégale de l'information sur l'AQI au sein des groupes de personnel, en fonction de leur position hiérarchique et de leurs responsabilités. En particulier, il semble que les « simples enseignants » ne soient pas correctement informés de l'existence d'une politique et de manuels d'AQI.

**Tableau 4.1 Connaissance de l'existence d'une politique et d'un manuel qualité**

		Politique de qualité	Manuel qualité
Oui, ce document existe et est utile pour mon travail	Personnel enseignant	13 %	4,3 %
	Personnel administratif	23,5 %	11,8 %
Oui, mais ce document n'est pas utile pour mon travail	Personnel enseignant	17,4 %	8,7 %
	Personnel administratif	11,8 %	17,6 %
Oui, il existe, mais il ne me concerne pas	Personnel enseignant	13 %	17,4 %
	Personnel administratif	11,8 %	17,6 %
Non, mon université n'a pas ce type de document	Personnel enseignant	0 %	4,3 %
	Personnel administratif	11,8 %	5,9 %
Je ne sais pas	Personnel enseignant	56,6 %	65,2 %
	Personnel administratif	41,2 %	47,1 %
Total	Personnel enseignant	100 %	100 %
	Personnel administratif	100 %	100 %

Note: enseignants N = 23, administrateurs N = 17.

Les entretiens approfondis ont apporté des précisions sur les différents degrés de connaissance des outils et procédures d'AQI parmi le personnel enseignant. Ils montrent que les responsabilités et la façon dont les membres du personnel sont impliqués dans les activités d'assurance qualité diffèrent d'une faculté à l'autre. Les doyens, par exemple, sont responsables de tous les processus communs et de leurs interconnexions.

Autrement dit, il leur appartient d'intégrer les informations recueillies grâce aux outils, par exemple les enquêtes, dans les processus communs tels que les conférences sur la qualité ou les évaluations institutionnelles. Ils sont aidés par les responsables administratifs des facultés, ainsi que par les responsables des formations quand les activités d'assurance qualité concernent l'enseignement et l'apprentissage. Les différences de responsabilités peuvent donc expliquer les différents degrés de connaissance des outils et processus d'AQI.

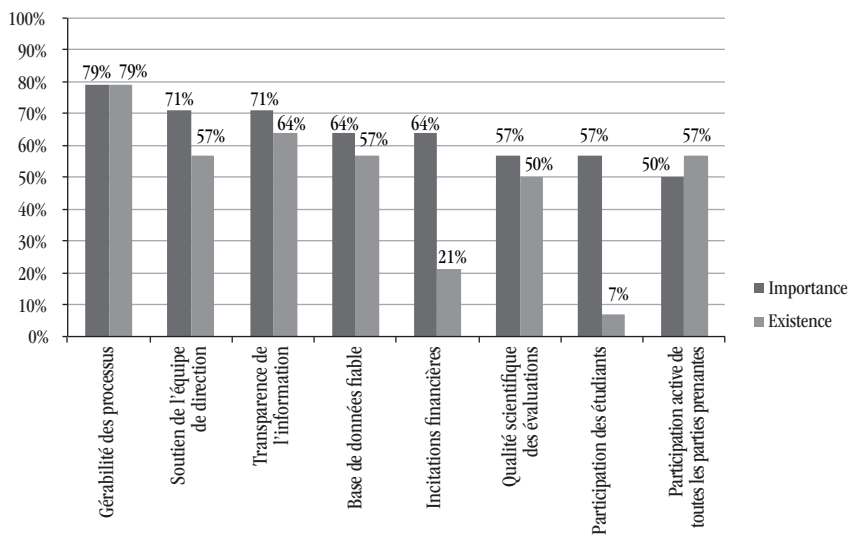
Les effets de certains outils sont perçus comme se faisant sentir principalement au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, plus que dans les domaines de l'insertion professionnelle et de la gestion. Les instruments qualitatifs d'évaluation des cours ont été jugés comme fonctionnant bien par les étudiants et le personnel enseignant interrogés dans le cadre des entretiens. Ceux qui connaissaient la nouvelle méthode TAP l'ont décrite comme très efficace pour améliorer l'enseignement [entretiens VII, IV]. Les raisons invoquées sont que les informations sur ce qu'il faut améliorer sont recueillies à mi-parcours (alors que d'après les personnes interrogées, les résultats des enquêtes standard interviennent souvent trop tard), que la collecte d'informations donne lieu à des conseils de la part des experts du CHEDQE, et que les mesures d'amélioration sont discutées directement avec les étudiants. Les informations recueillies par le TAP sont également jugées plus détaillées et plus ciblées que celles recueillies par les questionnaires classiques.

Les *figures 4.2* et *4.3* montrent les différentes façons qu'ont des groupes de personnels enseignants et administratifs de percevoir les facteurs internes. Selon la *figure 4.2*, pour le personnel enseignant, la facilité de gestion des processus, l'aide de l'équipe de direction et la transparence de l'information sont les principaux facteurs qui conditionnent le fonctionnement du système d'AQI de l'UDE. Parmi le personnel enseignant, 77 % jugent les processus d'AQI gérables, 64 % estiment qu'une information transparente est donnée et 57 % qu'une aide de l'équipe de direction est en place dans l'établissement.

Comme le montre la *figure 4.3*, le personnel administratif accorde encore plus d'importance aux trois facteurs mentionnés plus haut (85 % chaque), mais considère que deux sont moins bien établis. De plus, il juge moins importante la participation des parties prenantes : seulement 15 % des personnes interrogées pensent que la participation active de toutes les parties prenantes est importante pour le succès du système d'AQI de l'université. C'est beaucoup moins que pour le personnel enseignant (50 %). C'est peut-

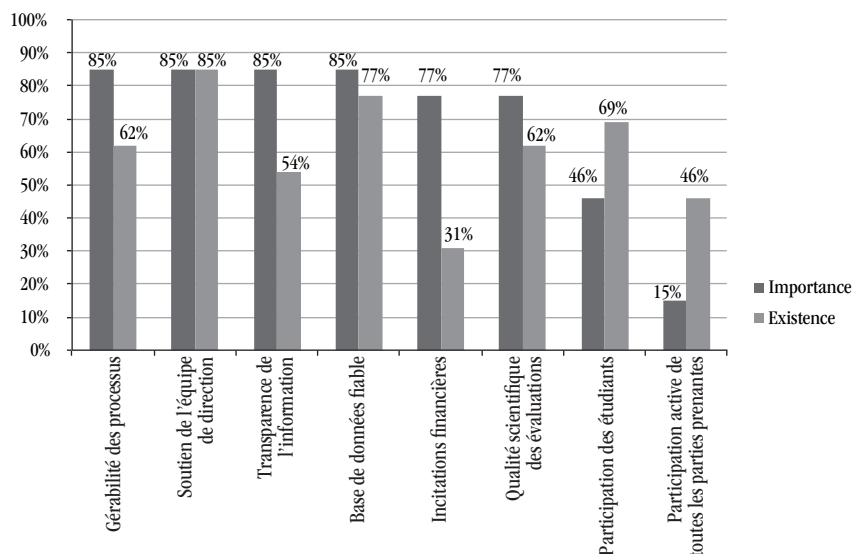
être le signe d'une différence de culture entre le personnel enseignant et le personnel administratif. Les entretiens qualitatifs ont montré que les enseignants percevaient la qualité comme une caractéristique inhérente à leur travail d'enseignants, plutôt que liée à certains processus administratifs. De ce fait, ils sont enclins à percevoir l'AQI davantage en termes d'autonomie et de liberté, qu'en termes d'aide et d'information. En ce qui concerne l'existence de facteurs clés conditionnant l'AQI, 85 % pensent qu'il existe une aide de l'équipe de direction (du moins en partie), tandis que seuls 62 % et 54 % respectivement en disent autant de la gérabilité des processus et de la transparence des informations.

**Figure 4.2 Importance et existence de facteurs conditionnant l'AQI (du point de vue des enseignants)**



L'autonomie est considérée par la plupart des enseignants interrogés, quel que soit leur niveau hiérarchique, comme très importante pour le succès du système d'AQI de l'université. En particulier, les membres de la direction et les doyens attribuent à l'autonomie les progrès, sur le plan de la qualité, des sous-unités institutionnelles et de l'université dans son ensemble. Un membre de la direction a déclaré que « *l'autonomie [était] importante pour l'amélioration de la notoriété, pour le positionnement de l'université et pour prendre des responsabilités. Ainsi, l'autonomie et la responsabilisation encouragent les pratiques d'autoévaluation à l'université, ce qui est une condition nécessaire à son évolution.* » [entretien I, direction]

**Figure 4.3 Importance et existence de facteurs conditionnant l'AQI (du point de vue du personnel administratif)**



Il semble difficile aux responsables des formations de juger l'efficacité globale de l'AQI à l'UDE, car ils n'évaluent jamais l'efficacité de l'AQI autrement qu'au niveau des cours et des formations. Cependant, l'équipe de direction, les doyens et les responsables des formations s'accordent à dire qu'il vaut mieux avoir une AQI que le contraire, même si cela génère du travail supplémentaire pour la recherche et l'enseignement [entretien VIII]. Ceci est cohérent avec le constat, fait lors des entretiens, que le processus d'obtention de l'adhésion de l'ensemble du personnel est en cours : « *Dans le cadre de la préparation de l'accréditation allemande du système, il est apparu clairement que nous n'étions pas allés au bout de la réflexion [sur le système d'AQI]. Nous avons donc dû réengager le dialogue avec les membres du personnel.* » [entretien II]

Selon les personnes interrogées, l'un des principaux avantages de la mise en place du système d'AQI à l'UDE est l'instauration d'un débat permanent sur les questions de qualité, lequel résulte de l'opposition initiale à l'AQI et des processus subséquents, et a permis de surmonter cette opposition. Les doyens et les responsables de formation ont également insisté sur le rôle de l'AQI pour favoriser la réflexion et la discussion sur l'amélioration de la qualité à l'UDE, y voyant « *une bonne base pour améliorer la qualité et réfléchir aux mesures d'amélioration* »



[entretien IV]. Certains ont déclaré, par exemple, qu'à la suite des évaluations institutionnelles, de nouvelles formations avaient été mises en place et que les services internes d'aide aux étudiants des facultés, les « LUDI » (centres d'apprentissage et de discussion) s'étaient développés. Des mesures concrètes, comme la révision des manuels des modules ou des modifications de la structure des formations, ont été mentionnées comme résultat des conférences annuelles sur la qualité, des débats sur les résultats des outils d'assurance qualité (enquêtes, etc.) et des statistiques de l'enseignement supérieur.

#### 4.4 Conclusions

On peut tirer de ces résultats un certain nombre d'enseignements pour renforcer l'AQI d'un point de vue systémique dans les universités. Ces suggestions pour développer et améliorer le système d'AQI de l'UDE font référence à la théorie systémique de Parsons, et en particulier à son modèle AGIL (adaptation, poursuite des buts, intégration, maintien des modèles de contrôle) (tableau 4.2). Il va de soi qu'une approche polyvalente s'impose.

**Tableau 4.2 Modèle AGIL de Parsons et suggestions pour améliorer l'AQI à l'UDE**

<b>Adaptation</b>	Favoriser l'autonomie des sous-unités organisationnelles, en particulier les facultés, c'est-à-dire créer un système d'assurance qualité suffisamment flexible pour s'adapter à la culture, à la structure et aux besoins des sous-unités organisationnelles. Adjoindre des outils flexibles et qualitatifs aux instruments quantitatifs classiques, c'est-à-dire adapter le système en lui ajoutant des éléments qui répondent aux besoins des parties prenantes et donc facilitent l'atteinte des buts.
<b>Atteinte des buts</b>	Intégrer l'AQI aux autres processus de gestion, c'est-à-dire mettre en place des structures (comme les contrats d'objectifs et de performance) qui aident à définir et suivre les objectifs de façon systématique.
<b>Intégration</b>	Intégrer l'AQI aux autres processus de gestion, c'est-à-dire relier les outils et procédures d'AQI (acquisition et évaluation des données) à des procédures de suivi telles que les contrats d'objectifs et de performance, le développement des ressources humaines, etc.
<b>Latence</b>	Élaborer un concept de communication pour toucher tous les membres du personnel, c'est-à-dire informer l'ensemble du personnel des paradigmes sous-jacents et des buts concrets du système qualité. Une communication permanente est le principe fondamental de toute culture de la qualité, c'est-à-dire donner les moyens d'organiser l'échange des expériences et des perceptions du système d'assurance qualité et ainsi aider à perfectionner les structures de base et assurer le maintien des valeurs fondamentales.

**Il est important d'élaborer un concept de communication pour toucher l'ensemble du personnel.** Le flux d'informations sur les activités d'assurance qualité, en particulier la révision de l'assurance qualité de l'UDE en vue de l'accréditation du système, a transité par les fonctions et les postes de l'organisation (par exemple, le comité de pilotage du projet et le comité consultatif, composés des doyens et d'autres acteurs choisis au sein des sous-unités de l'université). L'étude de cas a fait apparaître ce qui semble une interruption du flux d'informations entre les parties prenantes au niveau du personnel enseignant et administratif de base. Sachant que l'assurance qualité a notamment une incidence sur le personnel enseignant et les chercheurs, des efforts supplémentaires doivent être faits pour informer les personnels qui ne sont pas directement impliqués dans la prise de décision stratégique. C'est à l'équipe de direction de l'université et au CHEDQE qu'incombe cette tâche.

**L'autonomie des sous-unités organisationnelles, en particulier des facultés, doit être encouragée.** L'UDE étant un établissement dont les sous-unités organisationnelles bénéficient d'une grande autonomie, il n'est pas surprenant que l'autonomie soit très souvent mentionnée – par toutes les personnes interrogées impliquées dans les décisions de gestion, et par plusieurs des personnes ayant répondu à l'enquête – comme l'un des principaux facteurs de succès des activités d'AQI. Cela transparait dans l'approche adoptée par l'UDE et le CHEDQE pour mettre en œuvre un système d'assurance qualité, à savoir accorder une grande liberté aux sous-unités organisationnelles pour gérer leur propre développement stratégique. S'il est indéniable que la conception et le paradigme de base des activités d'AQI et des systèmes d'assurance qualité dépendent fortement des particularités nationales, de la culture et de la culture organisationnelle, on peut conclure que l'AQI doit laisser de la place pour les besoins des niveaux décentralisés (par exemple, les facultés et les départements), être aussi adaptable que possible dans le cadre d'une culture organisationnelle donnée et ne prendre une forme normalisée qu'en cas d'absolue nécessité.

**Il faut adjoindre aux instruments quantitatifs standard des outils flexibles et qualitatifs.** Cela signifie que la question du degré de standardisation des processus d'AQI – à grande et petite échelle – doit être examinée avec attention. Par exemple, après plus de dix ans de pratique, le CHEDQE est convaincu que l'évaluation quantitative des cours a des limites, en particulier quant à sa capacité de susciter des initiatives d'amélioration. Il faut donc augmenter le nombre de méthodes

qualitatives et veiller à baser les sanctions ou les récompenses sur les résultats des évaluations des cours.

**L'AQI doit être conçue comme un système faisant partie intégrante de l'université.** Le système d'AQI de l'UDE est particulièrement intéressant en ce qu'il vise à créer un lien entre la vision de l'AQI et d'autres processus de transformation organisationnelle. Les liens avec la conception des formations, le développement des ressources humaines, le développement organisationnel, la planification institutionnelle et la gestion des données sont importants pour créer un système interconnecté et cohérent, dans un but d'amélioration continue de la qualité. Il faut également mentionner particulièrement l'importance de la mise en place d'une instance qui recommande la création de structures d'AQI et aide les facultés à entreprendre le travail préparatoire sur l'amélioration de la qualité pour la direction et les facultés. En ce sens, aborder cette interconnectivité en structurant l'unité d'assurance qualité au sein de l'organisation de manière qu'elle puisse s'acquitter d'une large mission est une bonne solution.

## **Bibliographie**

- Ganseuer, C. ; Pistor, P. 2017. *From tools to an internal quality assurance system: University of Duisburg-Essen, Germany*. New trends in higher education. Paris : IIPE-UNESCO.
- Parsons, T. 1951. *The social system*. Glencoe, Illinois : Free Press.
- Shils, E. A. ; Parsons, T. 1951. *Toward a general theory of action*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

## Chapitre 5

# Université de Bahreïn : équilibre entre centralisation et décentralisation de l'AQI

*Bassam Alhamad et Rama Aladwan*

Bahreïn est un petit pays à revenu élevé qui compte près de 1,5 millions d'habitants. Il est depuis de nombreuses années à l'avant-garde de l'enseignement public dans la région du Golfe. Dès la fin des années 1960, le pays a créé plusieurs établissements publics d'enseignement supérieur. En 2001, le Comité exécutif de développement de Bahreïn a fait de l'éducation l'une des six priorités du développement économique du pays (Al-Alawi *et al.*, 2009). Or, les EES publics étant devenus incapables de faire face à la demande sociétale croissante en matière d'enseignement supérieur, plus de dix établissements privés ont été créés par des investisseurs locaux ou étrangers (AlSaleh, 2008; Karolak, 2012). Cette évolution a été perçue comme mettant en péril la qualité de l'enseignement supérieur, sachant qu'avant 2005 il n'existait aucune autorité pour contrôler la performance des EES privés. Les douze EES privés n'arrivaient pas à recruter suffisamment d'enseignants qualifiés pour assurer les cours et manquaient de moyens financiers. De ce fait, l'enseignement qu'ils dispensaient était de piètre qualité (Karolak, 2012).

En conséquence, les universités ont subi une pression de plus en plus forte pour s'attaquer au problème de la qualité de leurs formations (Allen Consulting Group, 2009). Parallèlement, des agences internationales, telles que l'UNESCO, la Banque mondiale et le Programme des Nations Unies pour le développement, ont encouragé l'assurance qualité dans les pays en développement où l'enseignement supérieur se développait (Al-Alawi *et al.*, 2009). En réponse à la demande croissante d'assurance de la qualité des EEC du pays, le gouvernement bahreïni a créé en 2006 le Conseil de l'enseignement supérieur, puis en 2008 l'Office national pour les qualifications et l'assurance qualité pour l'éducation et la formation (NAQQAET).

Un cadre national de qualifications a en outre été mis en place par le Comité de réforme de l'éducation et de la formation en 2012,

dans le but d'harmoniser la conception, la cohérence et la clarté des qualifications bahreïnies avec les normes nationales et internationales (NAQQAET, 2013). Les parties prenantes, telles que les EES privés et publics, les employeurs et les administrations publiques, ont été associées à son élaboration. Ces mécanismes ont joué un rôle majeur dans le développement de l'AQI dans les EES bahreïnies.

L'UoB a été créée en 1986 (décret Amiri n° 12, 1986). C'était à l'époque la seule université publique du Royaume de Bahreïn. Elle se veut pluridisciplinaire, comme en témoignent les dix facultés qui la composent (décret Amiri n° 18, 1999). Elle propose un grand choix de formations aux niveaux licence, master et doctorat, dont environ 40 % ont obtenu une accréditation internationale (Al-Alawi *et al.*, 2009).

L'UoB a mis en place un système d'AQI efficace, qui vise à équilibrer la responsabilité de l'AQI entre les niveaux centralisé et décentralisé. Cette particularité du système d'AQI, qui peut être considérée comme plutôt innovante, sera présentée et analysée du point de vue de son efficacité. Les données utilisées pour évaluer le système ont été extraites de l'étude réalisée pour le projet de recherche de l'IPE sur l'AQI.

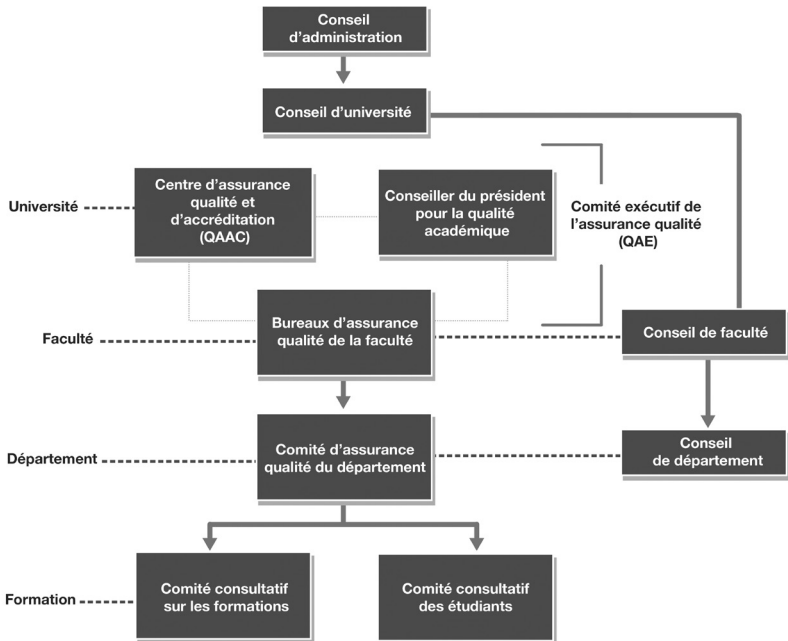
## **5.1 Présentation générale de la structure du système d'AQI à l'UoB**

À l'UoB, la responsabilité de l'AQI est répartie entre les divers échelons de la hiérarchie académique. Le Centre d'assurance qualité et d'accréditation (QAAC) et le Comité exécutif chargé de l'assurance qualité (Quality Assurance Executive Committee ou QAE) sont basés au niveau central, afin de coordonner les problématiques de qualité entre les facultés et les départements. Aux échelons décentralisés, les facultés et les départements ont les pleins pouvoirs et la responsabilité pleine et entière de la mise en œuvre des outils d'AQI pour améliorer les formations académiques. Cela leur a permis de maintenir de façon autonome la qualité de leurs formations, par des cycles réguliers d'amélioration. La *figure 5.1* donne une vue d'ensemble de la structure de l'AQI à l'UoB, avec une description détaillée de chaque structure.

Le QAAC a été créé en tant que structure exécutive pour l'assurance qualité. Chargé de coordonner et de contrôler l'activité d'assurance qualité à l'université, il a trois grands domaines de responsabilité: l'évaluation, la conformité et l'accréditation. Sa mission générale est de coordonner l'assurance qualité dans l'ensemble de l'université et de veiller à ce que

chaque unité se conforme à toutes les exigences de qualité requises; il relève directement du bureau du président. Dirigé par le directeur du QAAC, le QAE est un autre organe de coordination qui intervient également à l'échelle de l'université et se situe en haut de la structure d'AQI. Sa mission est de suivre et d'évaluer l'impact de la démarche d'assurance qualité de l'université et d'en améliorer le fonctionnement.

**Figure 5.1 Structure de l'assurance qualité à l'UoB**



Source: Alhamad et Aladwan, 2016.

Si cette centralisation a aidé à maintenir la qualité dans l'ensemble de l'université, il n'en reste pas moins que la décentralisation occupe également une place importante dans la structure d'AQI. Afin de mettre en œuvre l'assurance qualité au niveau des facultés, des bureaux d'assurance qualité ont été créés dans chaque faculté. Les problèmes que peut soulever au quotidien le fonctionnement des formations sont discutés au sein de ces bureaux. Dans chaque faculté, ce bureau est présidé par un directeur qualité, qui est un membre de la faculté concernée. Il suit la mise en œuvre des activités d'assurance qualité en organisant régulièrement des réunions avec les responsables des Comités d'assurance qualité (CAQ) de chaque formation.

Au niveau des formations, il existe des CAQ dont les membres sont des universitaires issus de la formation concernée. Ils sont chargés de piloter le cycle d'évaluation des formations et des cours. Chaque CAQ travaille avec les responsables des formations académiques pour mettre en œuvre les pratiques d'assurance qualité. Cela consiste notamment à examiner les résultats et les objectifs des formations, à évaluer l'offre de cours et les données des enquêtes, et à produire des rapports d'autoévaluation. La mise en œuvre est la responsabilité du personnel des formations qui prend les décisions sur le terrain.

Tout en bas de la structure, on trouve deux comités consultatifs : le comité consultatif pour les formations et le comité consultatif des étudiants. Si le premier est généralement composé d'employeurs, d'anciens élèves et d'autres parties prenantes externes, le comité consultatif des étudiants est composé d'étudiants de différents niveaux d'étude. Ces comités participent à l'élaboration des formations et fournissent des spécifications pour les formations afin de garantir la qualité des diplômés. Des réunions avec les comités consultatifs sont organisées pour chaque formation. Les recommandations des comités sont discutées au sein du conseil de département, qui couvre une ou plusieurs formations et prend des décisions dans des domaines spécifiques sans avoir à en référer à des supérieurs hiérarchiques.

L'UoB a formulé dans ses politiques et ses manuels qualité des lignes directrices concernant la répartition des responsabilités et l'autorité en matière d'assurance qualité, applicables à l'ensemble de l'établissement. La politique d'assurance et d'amélioration de la qualité de l'université a été élaborée par le QAAC. Elle décrit la démarche d'assurance qualité à l'université, ainsi que ses grands principes et normes dans le domaine aussi bien académique qu'administratif. Parallèlement, les manuels qualité, tels que le *Manuel du QAAC* et le *Manuel du directeur de l'assurance qualité des facultés*, décrivent les processus d'assurance qualité afin de guider les actions des comités consultatifs pour la qualité au niveau des départements, des bureaux d'assurance qualité au niveau des facultés et du QAAC au niveau de l'établissement.

Il n'existe pas, à ce jour, de documentation formelle de l'université sur les processus d'assurance qualité dans les domaines administratifs mais il a été décidé récemment d'améliorer les composantes administratives du système d'AQI. Une charte d'audit interne a ainsi été approuvée, décrivant le système qualité du point de vue des unités administratives. Pour mettre

en œuvre les principes de la charte, le bureau de l'audit interne a élaboré des procédures d'appui à l'audit managérial et financier des activités de l'université, de la gestion des risques et du système de gouvernance.

## 5.2 Principaux processus d'AQI à l'UoB

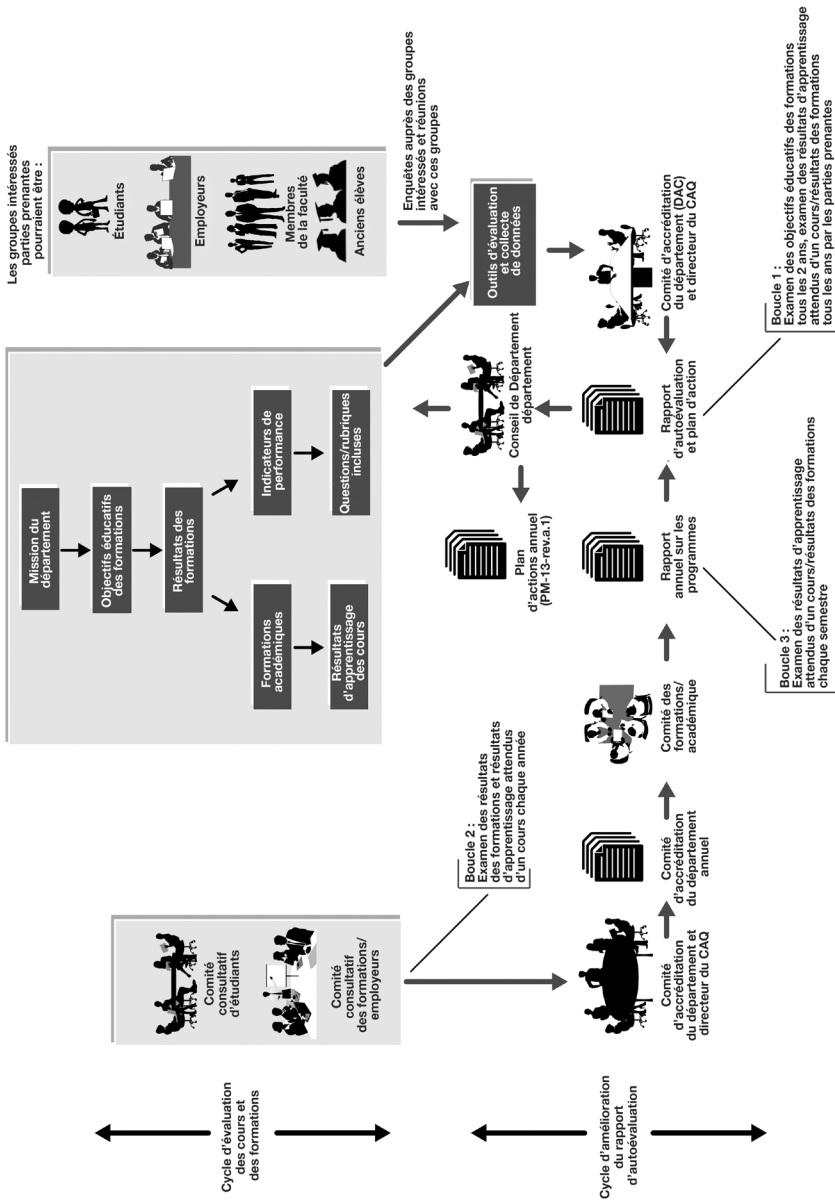
Ci-après sont décrits trois processus d'AQI interdépendants qui montrent comment l'équilibre entre centralisation et décentralisation est assuré de façon plus dynamique dans le domaine académique. Il s'agit d'un cycle d'évaluation des formations et des cours, d'un processus d'autoévaluation et d'un cycle d'actions d'amélioration. Le cadre général des processus d'assurance qualité, avec notamment ces trois processus majeurs, est illustré par la *figure 5.2*. Les trois processus sont gérés de façon décentralisée au niveau des facultés et des formations, avec toutefois un suivi au niveau central, comme nous l'avons déjà indiqué. Le QAAC s'assure, par ses réunions régulières avec les directeurs qualité des facultés, de l'adhésion et de la conformité systématique aux trois cycles.

Un cycle d'évaluation des formations et des cours comprend le suivi des progrès des étudiants par l'évaluation des résultats d'apprentissage attendus d'un cours ou d'une formation, ainsi que le contrôle de l'atteinte des objectifs éducatifs de la formation. Tout membre d'une faculté doit évaluer les résultats d'apprentissage attendus de ses cours et soumettre son programme de cours chaque semestre. Le CAQ contrôle tous les ans ce programme et les résultats d'apprentissage attendus, pour en vérifier les exigences. Il organise également une réunion annuelle avec le comité consultatif chargé des formations et le comité consultatif des étudiants pour évaluer les objectifs éducatifs des formations et les résultats d'apprentissage attendus. Cette réunion est aussi l'occasion de réviser les formations ainsi que la façon dont les cours sont dispensés. De plus, le CAQ effectue tous les deux ans des enquêtes sur les formations auprès des anciens élèves et des employeurs, afin de recueillir des informations permettant de déterminer l'efficacité des formations et des cursus. Les résultats des enquêtes et des réunions sont repris dans un rapport d'autoévaluation, dont les résultats servent à élaborer un plan d'actions. Le cycle d'évaluation des formations et des cours requiert le plus grand soin pour permettre des prises de décisions rapides ou immédiates. Ce cycle est totalement décentralisé jusqu'au niveau des formations.

La révision des formations académiques est effectuée à l'UoB sur la base d'une autoévaluation. Tous les ans, chaque formation doit recueillir des données sur les résultats des évaluations, le cursus, la faculté, les



Figure 5.2 Cadre général des processus d'assurance qualité



Source : QAAC, 2012.

étudiants, les équipements, la recherche, la gestion et les partenariats, afin de comparer les niveaux de performance aux objectifs de la formation et aux résultats attendus. Les résultats de ce processus sont rassemblés dans un rapport d'autoévaluation. Les CAQ au niveau des formations coordonnent le processus d'autoévaluation avec le président du département, qui distribue les tâches de préparation du rapport. Le rapport est examiné par le conseil de département qui suggère des actions d'amélioration. Le rapport d'autoévaluation et le plan d'actions d'amélioration sont soumis par le département, *via* le doyen, au QAAC. Le QAAC se réunit avec les directeurs qualité des facultés pour s'assurer que le cycle est respecté. Le QAAC doit soumettre un rapport sur les aspects communs des rapports d'autoévaluation. D'un côté, il apporte une aide aux facultés et, de l'autre, il gère de façon centralisée le processus d'autoévaluation.

Quand un plan d'actions d'amélioration a été mis en œuvre pendant un an, le QAAC déclenche au niveau central la production d'un rapport d'avancement de ce plan (APPR). Les directeurs de l'assurance qualité des facultés demandent aux présidents de leurs commissions d'assurance qualité de soumettre un APPR pour chaque formation. Le CAQ évalue avec le président du département les progrès réalisés par rapport au plan d'actions et rédige un rapport d'avancement qui est examiné, approuvé et soumis au doyen par le conseil du département. La structure d'assurance qualité, y compris le QAAC, les directeurs qualité des facultés et le CAQ s'assurent que toutes les étapes du processus d'autoévaluation sont respectées, notamment la production de plans d'amélioration et leur suivi (APPR). Il convient de noter que l'examen et l'approbation du rapport d'autoévaluation, du plan d'amélioration et de l'APPR sont effectués par les conseils de département quand ils le décident. Le but est de s'assurer que tous les membres des facultés participent à l'évaluation et à l'amélioration des formations.

Des instruments d'AQI, relatifs à l'enseignement et l'apprentissage, à l'insertion professionnelle des diplômés et à la gestion, ont été élaborés à l'appui des trois grands processus d'AQI décrits plus haut (voir le *tableau 2.3* au *chapitre 2*). Les instruments d'AQI utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage sont l'évaluation des formations, l'évaluation des cours, la supervision des enseignants, l'autoévaluation des formations, le contrôle des formations et l'évaluation de la charge de travail des étudiants. L'UoB utilise également plusieurs outils d'AQI pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés, notamment des études de suivi des diplômés, des enquêtes de satisfaction des employeurs,

la coopération des employeurs, l'analyse du marché de l'emploi et l'évaluation des compétences des étudiants. Les instruments d'AQI pour la gestion sont notamment l'autoévaluation des unités, l'évaluation externe des unités, la certification, les contrats d'objectifs et les contrats de niveau de service. Il est important de noter que si les instruments d'AQI de l'UoB sont tous mis en œuvre par les formations et les facultés, ils sont contrôlés au niveau central par le QAAC.

### **5.3 Résultats empiriques concernant le niveau de centralisation et de décentralisation**

Afin de déterminer dans quelle mesure le système d'AQI de l'université est perçu comme ayant trouvé un bon compromis entre centralisation et décentralisation des responsabilités, l'étude de cas sur l'UoB s'est focalisée sur la perception qu'ont les parties prenantes du système d'AQI de l'université et des facteurs qui facilitent ou freinent son efficacité. Deux enquêtes quantitatives en ligne<sup>16</sup> ont été dans un premier temps adressées au personnel enseignant et administratif. Concernant les outils et les processus d'AQI, on s'est intéressé aux perceptions du personnel enseignant sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que de leur contribution à l'insertion professionnelle des étudiants ; quant au personnel administratif, ce sont leurs perceptions des outils d'AQI relatifs à la gestion qui ont été recueillies. Afin de trianguler les différentes perceptions des parties prenantes, des entretiens semi-dirigés<sup>17</sup> et des groupes de discussion<sup>18</sup> ont été organisés. Ils ont permis d'approfondir les différentes perceptions du système d'AQI de l'université, d'identifier les éventuelles lacunes et de noter les suggestions d'amélioration.

Pour pouvoir comparer les différentes cultures disciplinaires, des données ont été recueillies auprès de membres du personnel et d'étudiants

---

16. Le questionnaire d'enquête a été adressé à 795 membres du personnel académique, parmi lesquels 191 (24 %) ont répondu, et à 1 119 membres du personnel administratif, parmi lesquels 204 (18,2 %) ont répondu.

17. Des entretiens individuels ont été menés avec six responsables académiques et administratifs, notamment des vice-présidents chargés des formations académiques et des études de premier cycle, des technologies de l'information, de l'administration et des finances. Les doyens de la faculté de sciences, de la faculté d'études artistiques et de la faculté des sciences de la santé ont été sélectionnés. Le doyen des affaires étudiantes a été également interrogé.

18. Ont participé aux groupes de discussion 17 responsables de formations académiques et 22 étudiants. Le groupe de participants académiques comprenait cinq responsables des départements de physique, biologie et physique médicale, cinq de la faculté d'anglais, et sept de la faculté de gestion et de marketing.

des facultés de sciences humaines, de sciences et de sciences sociales. L'étude a ciblé certains départements académiques, notamment la faculté des sciences (physique, physique médicale et biologie), la faculté de sciences économiques (gestion et marketing) et la faculté d'anglais.

D'après le *tableau 5.1*, il semble que le degré de connaissance et d'appréciation des documents relatifs à l'AQI soit relativement élevé au sein de l'UoB. Pour un peu plus des trois quarts (75,7 %) du personnel enseignant interrogé et environ 68 % du personnel administratif, il existe des politiques qualité au sein de l'établissement, et seuls 4,5 % du personnel enseignant et 4,3 % du personnel administratif pensent qu'il n'en existe pas. Plus de la moitié (54 %) du personnel enseignant et un peu moins du tiers (31 %) du personnel administratif les jugent utiles pour leur travail. Si les manuels qualité semblent moins connus du personnel que les politiques qualité, néanmoins plus de la moitié du personnel enseignant (60 %) et administratif (53,3 %) sont conscients de leur existence. Seulement 12,2 % du personnel enseignant et 8,2 % du personnel administratif pensent qu'il n'en existe pas. Environ la moitié (48,1 %) du personnel enseignant et un quart (24,5 %) du personnel administratif les jugent utiles pour leur travail. Malgré le degré relativement élevé de connaissance de l'existence des documents relatifs à la qualité, une proportion considérable des personnels enseignants et administratifs ne sait toujours pas s'il existe des politiques ou des manuels qualité.

Il ressort des entretiens que les personnes occupant des postes de direction connaissent l'existence des politiques et des manuels qualité. Le vice-président en charge des technologies de l'information, de l'administration et des finances a insisté sur l'importance des politiques et procédures qualité pour renforcer la qualité des systèmes d'enseignement et d'apprentissage. Le vice-président en charge des affaires académiques et des études post-licence a affirmé que ces politiques étaient utilisées à des fins de pondération des examens externes, d'évaluation comparative et d'accréditation des formations académiques. Les lignes directrices en matière de qualité, élaborées par l'université sous forme de manuels, sont également davantage connues des personnes exerçant des postes de direction. Les vice-présidents, doyens, présidents de département et coordinateurs de formations ont explicitement cité le manuel IDEAS (Mohieldin *et al.*, 2010) qui concerne l'évaluation des cours et formations de l'université. Selon les personnes interrogées, ces manuels sont particulièrement utiles pour l'autoévaluation des formations, ainsi que

pour les enquêtes auprès des anciens élèves et des employeurs. Il ressort de ces enquêtes qu'il faut davantage communiquer sur les politiques et manuels qualité au niveau décentralisé, en particulier en direction des personnels enseignants et administratifs.

**Tableau 5.1 Connaissance des politiques qualité et des manuels qualité**

		Politiques qualité	Manuels qualité
<b>Oui, ces documents existent et sont utiles pour mon travail</b>	Personnel enseignant	54,5 %	48,1 %
	Personnel administratif	31 %	24,5 %
<b>Oui, mais ces documents ne sont pas utiles pour mon travail</b>	Personnel enseignant	10,9 %	7,7 %
	Personnel administratif	12 %	11,4 %
<b>Oui, ils existent, mais ils ne me concernent pas</b>	Personnel enseignant	10,3 %	4,5 %
	Personnel administratif	25 %	17,4 %
<b>Non, mon université n'a pas ce type de documents</b>	Personnel enseignant	4,5 %	12,2 %
	Personnel administratif	4,3 %	8,2 %
<b>Je ne sais pas</b>	Personnel enseignant	19,9 %	27,6 %
	Personnel administratif	27,7 %	38,6 %
<b>Total</b>	Personnel enseignant	100 %	100 %
	Personnel administratif	100 %	100 %

Note: les chiffres ont été arrondis à la décimale la plus proche. C'est la raison pour laquelle, dans certains cas, le total n'est pas égal à 100%. Ceci n'a cependant pas d'incidence statistique sur les résultats.

Les *tableaux 5.2* et *5.3* décrivent respectivement la contribution des personnels enseignant et administratif aux outils d'AQI, le retour d'expérience dont ils bénéficient et comment ils perçoivent leur utilisation et leur utilité. Les outils d'AQI auxquels le personnel enseignant contribue le plus sont ceux qui concernent directement l'enseignement et l'apprentissage. En général, le personnel enseignant est moins impliqué dans les instruments d'AQI qui ciblent l'insertion professionnelle, la moyenne pour tous ces instruments s'établissant en dessous de 2,5 (pour

un maximum de 5, sur l'échelle de Likert). Le personnel enseignant a également déclaré obtenir davantage de retour d'expérience sur les outils d'AQI liés à l'enseignement et à l'apprentissage. La perception de leur utilisation semble influencée à la fois par le degré de contribution et par la quantité d'informations obtenues en retour, avec une perception globalement plus forte de l'utilisation des outils liés à l'enseignement et à l'apprentissage. S'agissant de la perception de l'utilité des différents types d'outils, les différences ne sont pas aussi marquées. Pour le personnel enseignant, c'est la contribution du personnel à la révision des formations qui est jugée la plus utile (3,6), immédiatement suivie de l'évaluation des formations (3,5). L'évaluation de la charge de travail des étudiants et certains outils liés à l'insertion professionnelle, comme les études de suivi des diplômés et les enquêtes de satisfaction des employeurs, sont jugés moins utiles (tous obtiennent une moyenne de 3).

Il semble que le personnel administratif contribue moins aux outils d'AQI relatifs à la gestion, toutes les moyennes étant inférieures à 3 (*tableau 5.3*). La plus forte participation concerne l'autoévaluation des unités (2,7). La certification est l'outil d'AQI auquel le personnel administratif contribue le moins (2). L'instrument qui produit le moins d'informations en retour est également la certification, ce qui suggère un lien étroit entre le degré d'implication et la quantité d'informations obtenue en retour. En ce qui concerne la perception de l'utilisation et de l'utilité des outils, le personnel dans sa majorité a une assez haute opinion des instruments d'AQI relatifs à la gestion. Les contrats d'objectifs, l'évaluation externe des unités et l'autoévaluation des unités sont assez appréciés, avec des valeurs moyennes qui s'établissent autour de 3,5. Moins bien notés en termes d'utilisation et d'utilité, les contrats de niveau de service n'en atteignent pas moins des moyennes de 3,1 et 3,2, respectivement.

Les résultats de l'enquête ont été corroborés par les entretiens, à savoir que le personnel enseignant est plus impliqué dans les instruments d'AQI relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces instruments sont notamment les évaluations des cours et la participation des employeurs à la révision des formations. Selon le doyen de la faculté des sciences, tous les membres de la faculté doivent évaluer leurs cours par rapport aux résultats d'apprentissage attendus. Mais le personnel enseignant indique également avoir relativement peu de retour sur les enquêtes de satisfaction des employeurs et les études de suivi des diplômés. L'analyse du marché de l'emploi n'a pas été mentionnée dans les groupes de discussion. Ceci

va dans le sens des résultats de l'enquête qui suggèrent que le personnel est peu impliqué dans l'analyse du marché de l'emploi dans la mesure où celle-ci est généralement effectuée uniquement lors de la mise en place d'une nouvelle formation. Supposée avoir lieu tous les quatre ou cinq ans, elle est en réalité moins fréquente.

**Tableau 5.2 Contribution du personnel enseignant aux outils d'AQI et perception du retour d'expérience, de l'utilisation et de l'utilité de ces outils pour l'enseignement, l'apprentissage et l'insertion professionnelle**

	Évaluation des cours	Évaluation des formations	Supervision des enseignants	Autoévaluation des formations	Contrôle des formations	Évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés	Enquêtes de satisfaction des employeurs	Participation des employeurs	Analyse du marché de l'emploi	Évaluation des compétences des étudiants
<b>Contribution</b>	4,2	3,4	2,7	3,3	2,8	3	2,3	2,1	2,3	2,0	2,5
<b>Retour d'expérience</b>	3,7	3,5	3,2	3,7	3,5	3,3	3,1	3	3,4	3,3	3,5
<b>Utilisation</b>	3,5	3,4	3,1	3,6	3,5	3,3	3,2	3	3,4	3,3	3,5
<b>Utilité</b>	3,4	3,3	3,1	3,5	3,4	3	3	3	3,6	3,4	3,4

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: 1. Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. 2. Les moyennes ont été ensuite calculées de la façon suivante: (nombre de « très important » × 5) + (nombre de... × 4) + (nombre de... × 3) + (nombre de... × 2) + (nombre de « pas important » × 1)/nombre total de réponses.

D'après le *tableau 5.4*, le soutien de l'équipe de direction est considéré par le personnel enseignant et administratif comme le facteur le plus important pour l'efficacité du système d'AQI à l'UoB. Les enseignants estiment que la communication d'informations transparentes sur les procédures d'AQI est le facteur interne le plus important pour le bon fonctionnement du système d'AQI, mais aussi le soutien de l'équipe de direction. Ce soutien ainsi que les incitations financières sont considérés comme des facteurs internes importants par les deux catégories de personnel, qui jugent la visibilité des mesures découlant des procédures d'AQI moins

critique pour le système d'AQI, le personnel administratif attribuant son score le plus bas à ce facteur, soit 3,6. S'agissant de l'existence de facteurs internes conditionnant l'AQI, tant le personnel enseignant que le personnel administratif lui attribuent dans tous les cas un score nettement plus faible qu'à leur importance. Ils estiment néanmoins que le soutien de l'équipe de direction est le facteur le plus présent au sein de l'établissement.

**Tableau 5.3 Contribution du personnel administratif aux outils d'AQI et perception du retour d'expérience, de l'utilisation et de l'utilité de ces outils pour la gestion**

	Autoévaluation des unités	Évaluation externe des unités	Certification	Contrat d'objectifs	Contrat de niveau de service
<b>Contribution</b>	2,7	2,4	2	2,5	2,2
<b>Retour d'informations</b>	3,5	3,5	3,2	3,5	3,3
<b>Utilisation</b>	3,4	3,5	3,3	3,6	3,1
<b>Utilité</b>	3,4	3,5	3,2	3,5	3,2

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: 1. Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. 2. Les moyennes ont été ensuite calculées de la façon suivante: (nombre de « très important » × 5) + (nombre de... × 4) + (nombre de... × 3) + (nombre de... × 2) + (nombre de « pas important » × 1)/nombre total de réponses.

**Tableau 5.4 Réponses du personnel enseignant et administratif concernant les facteurs conditionnant l'AQI**

		Soutien de l'équipe de direction	Incitations financières	Soutien des étudiants	Visibilité des procédures d'AQI	Système informatique fiable	Informations transparentes sur l'AQI	Évaluation scientifique des procédures d'AQI	Participation active des parties prenantes
<b>Personnel enseignant</b>	Importance	4	4	3,9	3,9	4	4,1	3,9	4
	Existence	3,2	2,1	2,5	2,7	2,5	2,7	2,6	2,6
<b>Personnel administratif</b>	Importance	4,3	4,1	3,7	3,6	3,7	3,8	3,8	3,8
	Existence	3,0	2,2	2,7	2,6	2,6	2,5	2,8	2,7

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: 1. Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. 2. Les moyennes ont été ensuite calculées de la façon suivante: (nombre de « très important » × 5) + (nombre de... × 4) + (nombre de... × 3) + (nombre de... × 2) + (nombre de « pas important » × 1)/nombre total de réponses.



L'importance du soutien de l'équipe de direction a été elle aussi confirmée lors des entretiens. Pour les présidents des facultés de physique, biologie, gestion et marketing, la mise en œuvre des processus d'AQI est favorisée par la formation continue et le soutien constant de la direction de l'université. Ils ont fait remarquer, par exemple, que les commissions d'assurance qualité participaient à des ateliers de rédaction des résultats d'apprentissage attendus des cours, d'évaluation des résultats d'apprentissage attendus des formations, d'application du processus d'autoévaluation, de conduite des enquêtes et de gestion du système d'AQI au niveau des départements et des facultés. La formation du personnel enseignant chargé d'appliquer ces processus est assurée au niveau central de l'université, afin que les personnes directement concernées par ces processus soient dotées des qualifications requises. L'importance du soutien du président et de son conseiller pour une mise en œuvre efficace des outils d'AQI a été spécifiquement mentionnée par les personnes occupant des fonctions de direction. Le rôle du QAAC a été également souligné pour encourager une communication et un soutien permanents, sous la supervision du bureau du président.

## **5.4 Conclusions**

L'étude de l'UoB montre un bon équilibre entre les responsabilités centralisées et décentralisées en matière d'AQI. Cela explique sans doute le niveau élevé de connaissance de l'existence des documents relatifs à l'AQI parmi le personnel, le niveau élevé de participation aux processus d'AQI et, partant, le niveau assez élevé d'utilisation des informations générées par l'AQI. Des éléments peuvent servir d'enseignement pour d'autres EES.

**Une infrastructure de base pour l'AQI élaborée au niveau central.** L'université a élaboré des politiques, procédures, processus et instruments d'AQI applicables à l'ensemble de l'établissement qui ont reçu l'approbation du Conseil de l'université. Le suivi général des tâches d'AQI est également effectué au niveau central, le directeur du QAAC de l'université étant chargé de superviser la mise en place des politiques et procédures. Cette mise en œuvre est effectuée *via* la structure académique (doyens et présidents) et *via* la structure qualité (directeur du QAAC et directeurs des bureaux d'assurance qualité). Le fait que les politiques et procédures soient adoptées au niveau central encourage la mobilisation des membres du personnel, même si les facultés de certaines formations spécifiques se conforment également aux normes des agences d'accréditation internationales. En d'autres termes, si l'université encourage divers systèmes d'accréditation

importés correspondant aux besoins des facultés (décentralisation), l'uniformisation et la systématisation dans l'ensemble de l'université garantissent la conformité aux exigences du système qualité.

**La décentralisation est soutenue par une structure professionnalisée dédiée à l'AQI générale de l'université.** L'université a sélectionné au niveau décentralisé des équipes qualité spécialisées hautement qualifiées, ayant la maîtrise de ces questions (directeurs, responsables et membres). Ces équipes assument la pleine responsabilité de la mise en œuvre de l'AQI à leur niveau (facultés, départements). Il est essentiel de transférer l'autorité à l'échelon où les décisions doivent être prises et de choisir des responsables très motivés.

**L'échelon central a la responsabilité du développement des capacités, mais il peut s'adjoindre en complément une instance décentralisée.** Pour que toutes les équipes qualité soient à la hauteur et dotées des connaissances et compétences requises, le QAAC organise tous les semestres des sessions de formation à l'échelon central. Les équipes qualité des facultés et des départements ont toutefois la possibilité d'organiser et d'animer leurs propres stages de formation pour répondre à des besoins spécifiques. Les équipes qualité peuvent ainsi transférer leurs connaissances et leurs compétences au sein du campus.

**Pour obtenir des améliorations, il faut que toute décision de changement dans le domaine académique soit prise aux échelons décentralisés.** Si la centralisation implique la concentration du pouvoir de décision aux échelons supérieurs de la hiérarchie, la décentralisation suppose la délégation de ce pouvoir à différents échelons de l'organisation. C'est particulièrement important quand des décisions d'amélioration concernent les affaires académiques. La décentralisation du pouvoir décisionnaire donne aux responsables de formation la possibilité d'apporter directement des changements, que ce soit aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux outils d'évaluation, etc. Par contre, les responsables de formation n'ont pas les pleins pouvoirs pour modifier le contenu des formations, par exemple ajouter des cours ou modifier les projets de cours, modifications qui doivent être validées à l'échelon central.

**La centralisation est nécessaire pour diffuser à l'échelle de l'université les expériences positives et les innovations en matière d'AQI.** L'université s'est soumise à des processus d'accréditation à plusieurs étapes de sa démarche d'amélioration de la qualité de ses formations. L'une de ses plus grandes réussites en la matière a été

l'obtention en 2009 d'une accréditation internationale pour sa faculté d'ingénierie. Elle est devenue un modèle de qualité qui s'est ensuite transformé en système d'AQI. Le système centralisé d'AQI a réussi à appliquer des outils d'AQI en s'appuyant sur les trois cycles principaux de chaque faculté. Comme indiqué précédemment, il est important, pour garantir la viabilité d'un système, de développer une culture appropriée. Le meilleur moyen d'y parvenir consiste à confier la mise en œuvre du système directement aux formations. Mais il est également important qu'il existe des politiques qui rendent sa mise en œuvre obligatoire.

**Pour plus d'efficacité, l'AQI doit adopter une approche intégrée, englobant la gestion et l'insertion professionnelle.** Bien que les responsabilités des différentes parties prenantes dans le processus d'évaluation soient clairement définies par les politiques et procédures en vigueur à l'UoB, elles se limitent essentiellement au domaine académique (tel que l'enseignement et l'apprentissage). L'université ne s'est toujours pas dotée d'une documentation formelle des processus d'assurance qualité dans le domaine de la gestion. Il en résulte une moins bonne connaissance des politiques et manuels qualité parmi le personnel administratif qui, de ce fait, s'implique moins dans les instruments et processus d'AQI que le personnel enseignant. L'importance de l'intégration des politiques, processus et instruments d'AQI, ressort en outre clairement des réponses données par les membres du personnel enseignant, qui révèlent majoritairement une implication relativement faible dans les instruments et processus d'AQI liés à l'insertion professionnelle. Seule une approche intégrée mobilisant l'ensemble du personnel enseignant et administratif pourra maximiser l'impact de l'AQI sur l'enseignement, l'apprentissage, l'insertion professionnelle et la gestion.

**Le soutien de l'équipe de direction est crucial pour l'efficacité de l'AQI.** Le soutien de l'équipe de direction est cité par le personnel enseignant comme par le personnel administratif de l'UoB comme un facteur nécessaire et présent d'intégration de la gestion centralisée et décentralisée de l'AQI. Ce soutien inclut l'élaboration d'une structure claire des responsabilités en matière d'AQI, la mise en place de politiques et procédures, et l'établissement d'un calendrier pour les activités d'AQI. Mais cela signifie également soutenir les niveaux décentralisés en formant le personnel pour promouvoir la prise de décision au niveau des formations et des facultés, et assurer la mise en œuvre et le suivi. Cela peut aider l'administration centrale à mettre en œuvre de la même manière les outils et processus d'AQI dans les diverses structures et unités, et à promouvoir

la responsabilité des unités décentralisées en termes de résultats, gage d'équilibre entre centralisation et décentralisation au sein du système d'AQI de l'université.

## Bibliographie

- Al-Alawi, Y.; Al-Kaabi, D.; Rashdan, S.; Al-Khaleefa, L. 2009. « Quality assurance and continuous improvement: A case study of the University of Bahrain ». Dans : *Quality in Higher Education*, 15(1), p. 61-69.
- Alhamad, B.; Aladwan R. 2016. *QAAC Quality Manual*. Bahreïn : University of Bahrain.
- Allen Consulting Group. 2009. « A future strategy for Bahrain (2009 to 2016) ». Skills gaps research study: Final report. Canberra, Australie : Allen Consulting Group.
- AlSaleh, F. S. (2008). *The Development of Education: National Report of The Kingdom of Bahrain*. Quarante-huitième session de la Conférence internationale sur l'éducation.
- Décret Amiri n° 12. 1986. Forming and organizing the University of Bahrain. Royaume de Bahreïn.
- Décret Amiri n° 18. 1999. Amendments on forming and organizing the University of Bahrain. Royaume de Bahreïn.
- Karolak, M. 2012. « Bahrain's tertiary education reform: A step towards sustainable economic development ». Dans : *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* 131 (juin), p. 163-181.
- Mohieldin, T.; Al-Ammal, H.; Al-Burshaid, M. 2010. *IDEAS: A university-wide outcome-based assessment process*. The University of Bahrain : Quality Assurance and Accreditation Centre.
- Muta, H. 2000. « Deregulation and decentralization of education in Japan ». Dans : *Journal of Educational Administration*, 38(5), p. 455-467.
- NAQQAET (National Authority of Qualifications and Quality Assurance for Education and Training). 2013. Annual report. NAQQAET.
- QAAC (Quality Assurance Accreditation Centre). 2012. *QAAC quality manual*. Bahreïn : University of Bahrain.

- Royaume de Bahreïn. 2008. Ministère de l'Éducation. « The development of education: National report of the Kingdom of Bahrain ». Article présenté lors de la 48<sup>e</sup> session de la Conférence internationale sur l'éducation (ICE), Genève, 25-28 novembre 2008.
- Tang, K.C. ; Bray, M. 2000. « Colonial models and the evolution of education systems – Centralization and decentralization in Hong Kong and Macau ». *Journal of Educational Administration*, 38(5), p. 468-485.

## Chapitre 6

# Université de l'État-Libre : intégration de l'AQI aux processus académiques

*Lis Lange et Lise Kriel*

L'université de l'État-Libre (UFS) est l'un des vingt-six établissements publics du système d'enseignement supérieur sud-africain, lequel compte près d'un million d'étudiants. Les effectifs ont pratiquement doublé depuis 1994. Si, du temps de l'apartheid, l'université était traditionnellement fréquentée par des étudiants blancs parlant afrikaans, aujourd'hui les étudiants noirs africains représentent 63 % des effectifs, soit une nette progression par rapport à 1993, où ils n'étaient que 40 %. Pour positive qu'elle soit, cette évolution est cependant insuffisante, compte tenu de la taille relative de la population estudiantine noire admissible (HEDA, 2011 ; HESA, 2015).

À l'époque de l'apartheid, les universités pratiquaient la ségrégation fondée sur la race, la langue et l'appartenance ethnique<sup>19</sup>. Si des universités dites « ouvertes » (c'est-à-dire pour blancs anglophones) accueillait souvent des étudiants noirs (c'est-à-dire des Africains, des Indiens et des personnes « de couleur ») en dépit des restrictions imposées par l'apartheid, la plupart des autres universités appliquaient une ségrégation stricte. L'un des phénomènes marquants de la fin de l'apartheid fut une mobilité beaucoup plus grande des étudiants noirs, qui ont commencé à quitter les universités de leurs *homelands* pour tenter d'intégrer dans un premier temps les *technikons*<sup>20</sup> puis les universités, tous deux traditionnellement réservés aux blancs. La répartition des étudiants noirs dans le système d'enseignement supérieur est actuellement, à de rares

---

19. Ainsi, jusqu'au début des années 1990, on distinguait les universités qui acceptaient uniquement les Afrikaners blancs, les universités qui accueillait la population anglaise blanche, les populations de couleur et les populations indiennes, ainsi que les universités des *homelands* qui se chargeaient de l'éducation des différents groupes linguistiques et ethniques africains.

20. En Afrique du Sud, les *technikons* étaient des établissements non universitaires qui proposaient une formation professionnelle au niveau postsecondaire. Lors de la restructuration du système d'enseignement supérieur de l'Afrique du Sud, de 2002 à 2005, ces établissements ont été soit fusionnés avec les universités existantes, ce qui en a fait des universités polyvalentes, soit redéfinis en tant qu'universités technologiques.

exceptions près, beaucoup plus représentative de la démographie du pays qu'elle ne l'était il y a vingt ans (Council on Higher Education, 2015).

L'UFS se trouve dans l'État-Libre, une province qui correspond au centre géographique du pays, dans une région fondamentalement agricole. Sa capitale, où est implanté le plus vieux campus de l'université, a une population d'environ 420 000 habitants (Mangaung Metropolitan Municipality, 2016). L'UFS accueille quelque 31 000 étudiants, répartis entre trois campus et sept facultés : sciences économiques, enseignement, sciences de la santé, sciences humaines, droit, sciences naturelles et agricoles, théologie (HEDA, 2011). Elle propose dans toutes ses facultés des cursus qui débouchent sur des certificats et des diplômes, ainsi que des études post-licence jusqu'au niveau doctorat. La majorité des inscriptions concerne le niveau licence et la plupart des étudiants sont inscrits dans des cursus débouchant sur des diplômes universitaires généraux.

Comme c'est le cas de toute transition, l'UFS est passée par des phases d'évolution rapides et lentes : augmentation rapide du nombre d'étudiants noirs, mais augmentation lente du nombre d'enseignants noirs. Cela a généré des tensions autour de questions aussi fondamentales que la langue d'enseignement, le contenu des cours et la culture institutionnelle. Tout système d'AQI digne de ce nom doit pouvoir faire face à ces tensions ainsi qu'à d'autres impératifs découlant des politiques nationales. L'AQI de l'UFS est une tentative pour relever tous ces défis en se fondant sur des notions complexes d'assurance qualité et de transformation.

Le présent chapitre se focalise sur les tentatives de l'UFS pour faire de l'assurance qualité une composante à part entière des fonctions de base de l'établissement. Il s'intéresse en particulier aux efforts de l'UFS pour intégrer l'AQI aux processus académiques.

## **6.1 L'AQE, point de départ de l'AQI**

L'AQI a évolué en fonction des différentes phases de la transformation institutionnelle et des diverses approches de l'assurance qualité sur près de trois décennies. Dès la fin des années 1980, les premières mesures ont été prises pour mettre en place l'autoévaluation à l'université, conformément aux exigences de planification stratégique et de développement institutionnel (Strydom et Holtzhausen, 2001). Par la suite, l'AQI s'est développée en réponse aux exigences nationales en matière d'AQE, ce qui

a conduit à la mise en place d'une structure et d'une politique spécifiques, tandis que les facultés poursuivaient l'élaboration de leurs propres processus d'AQI indépendamment de l'approche de l'établissement en la matière (UFS, 2006).

Depuis 2014, l'université s'attache à mettre en place une approche institutionnelle intégrative de la qualité, favorisant la production de connaissances institutionnelles à des fins d'amélioration interne. Une compréhension partagée de l'importance stratégique, pédagogique et politique de la connaissance de et pour la transformation (Lange, 2014) est au cœur de cette démarche. Cette connaissance est censée contribuer à l'amélioration des principaux aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette conceptualisation a eu pour effet d'intégrer l'aspect fonctionnel de l'AQI au sein de l'unité administrative chargée de la planification académique. Toutefois, l'intégration de l'AQI dans l'activité globale de planification académique reste un processus en cours. La section suivante examine la conceptualisation et les éléments constitutifs de l'AQI à l'UFS, en soulignant ses contradictions, ses problèmes et ses lacunes, mais aussi ce qui semble bien fonctionner.

## 6.2 AQI 2006-2015 : structures et concepts

En 2006, l'UFS a mis en place un système d'assurance qualité formel et centralisé, avec la plupart des politiques correspondantes. À l'époque, les politiques étaient un mélange de centralisation et de délégation de pouvoirs aux facultés. Outre une politique d'assurance qualité<sup>21</sup>, l'établissement avait un Comité d'assurance qualité et un bureau d'assurance qualité chargé des évaluations, des audits et de l'étude de tout processus institutionnel et des principales fonctions de l'établissement (Université de l'État-Libre, 2006). Le vice-président chargé de la planification académique, soutenu par une unité de planification, était chargé de coordonner et d'affiner l'élaboration du système d'assurance qualité. Mais les facultés n'étaient pas intégrées dans un système de responsabilité formelle, que ce soit verticalement vis-à-vis du vice-président chargé de la planification académique, ou horizontalement vis-à-vis du bureau d'assurance qualité. Il n'existait par conséquent aucun moyen d'assurer la cohérence des pratiques d'assurance qualité entre toutes les facultés, ce qui a donné lieu à des remarques de la part du

---

21. Comme la plupart des autres universités, l'UFS utilisait l'autoévaluation, suivie d'une revue par les pairs, comme mécanismes de base pour garantir la qualité dans tous les départements, fonctions et formations.



Conseil pour la qualité de l'enseignement supérieur (HEQC) lors de son audit externe de l'UFS en 2006 (Council on Higher Education, 2008).

La création, en 2009, d'un poste de vice-président de l'université a créé les conditions d'un réexamen de la conceptualisation de l'assurance qualité à l'UFS, projet qui a été lancé en 2011. À l'époque, la fonction d'assurance qualité incombait à la Direction de la recherche institutionnelle et de la planification académique (DIRAP), remplaçant depuis peu l'unité de planification. Les domaines de compétences de la DIRAP étaient l'enseignement et l'apprentissage, l'élaboration et l'approbation des formations, la recherche institutionnelle, l'information institutionnelle pour la production de rapports internes et externes, ainsi que l'assurance qualité. Malgré l'intention de la DIRAP de bâtir sa structure autour d'une notion intégrée de planification et de recherche institutionnelle, dans la pratique, chaque unité fonctionnait de manière isolée, plutôt qu'en tant qu'élément d'un outil intégré de changement. Selon cette conception de la DIRAP, l'assurance qualité était une fonction isolée et indépendante, déconnectée dans la pratique de l'élément académique central et de la stratégie de l'université. De plus, l'approche adoptée par l'établissement faisait que la responsabilité de l'assurance qualité incombait aux facultés, sans pour autant leur fournir une aide ou des orientations appropriées.

La DIRAP a été restructurée en 2012 afin d'intégrer les différents axes d'action au sein d'une seule et même dynamique institutionnelle de transformation. En 2012, les trois fonctions de la DIRAP et leurs liens ont été précisés: suivi et recherche institutionnelle, planification académique et systèmes d'information institutionnels. Les fonctions relatives au perfectionnement et à la réussite des étudiants ont été redéfinies et confiées au Centre pour l'enseignement et l'apprentissage (CTL) créé récemment. Tandis que la responsabilité de la coordination de la fonction d'assurance qualité incombait à l'unité de planification académique de la DIRAP, la fonction proprement dite a été progressivement déléguée dans l'ensemble de l'établissement, en tant qu'élément constitutif de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation de tous les processus académiques.

La nouvelle conceptualisation de l'assurance qualité en général et de l'AQI en particulier a débouché sur la création d'une série de structures centrales, chargées d'assurer la cohérence de la mise en œuvre de la politique et des pratiques d'assurance qualité, et de servir de canal de communication avec les facultés via des représentants et les doyens. À cet égard, le Comité de planification et de développement

académiques (APDC) joue un rôle particulièrement important : cette commission du conseil d'administration de l'établissement est chargée des admissions et de la planification académique, de l'approbation des formations, de l'assurance qualité et de l'amélioration de la qualité, de l'élaboration de la politique.

Les connaissances spécialisées produites par la DIRAP et le CTL permettent à l'équipe de direction de prendre des décisions stratégiques au niveau de l'établissement, des facultés et des formations<sup>22</sup>, ce qui fait de ces deux unités des composantes clés de l'architecture d'AQI de l'université. Voici quelques exemples de décisions stratégiques : *a)* identification des cours dont les performances sont insuffisantes en termes de réussite des élèves, élaboration et mise en œuvre d'une intervention afin d'améliorer la réussite des étudiants dans ces modules ; *b)* décision de durcir les critères d'admission à l'université et de différencier les critères minimaux d'admission en fonction des facultés ; *c)* remise à plat du programme de travaux dirigés de l'UFS ; *d)* modification de la façon dont l'UFS gère la planification des admissions, et en premier lieu adoption d'une stratégie d'inscription plus ciblée pour 2016 ; *e)* processus de restructuration du contenu des cours ; *f)* élaboration et mise en application d'une nouvelle politique linguistique pour l'UFS.

Si la restructuration et la refonte de l'AQI au niveau central n'ont pas modifié fondamentalement les outils d'AQI utilisés au niveau des facultés, elles ont introduit un mécanisme d'introspection institutionnelle, par exemple la communication des résultats de ces révisions, pour discussion, à un forum institutionnel tel que l'APDC. Elles ont ainsi joué un rôle d'intégration en rassemblant des connaissances contextuelles et/ou détaillées sur les processus académiques afin de tirer des enseignements des révisions ou d'autres types d'évaluation et de discuter d'éventuelles interventions.

À cet égard, deux outils d'assurance qualité ont joué un rôle particulièrement important à l'UFS : le suivi des indicateurs de performance et les enquêtes sur l'engagement des étudiants. Le premier dépend de la DIRAP, tandis que les secondes entrent dans les attributions du CTL. La DIRAP est responsable du suivi d'un certain nombre d'indicateurs clés de performance utilisés dans les rapports présentés

---

22. Malgré cela, le CTL, en particulier, a la capacité d'intervenir directement sur le terrain de l'enseignement et de l'apprentissage pour soutenir le personnel et les étudiants grâce à divers programmes de renforcement des capacités.

au gouvernement. De plus, elle suit et rend compte d'un grand nombre d'indicateurs au conseil de l'UFS. Le CTL est chargé de l'administration et de l'analyse des enquêtes sur l'engagement des étudiants, en se basant sur la théorie selon laquelle plus l'étudiant est impliqué dans le matériel pédagogique, plus il apprend.

Le CTL, la DIRAP et l'APDC ont joué un rôle crucial dans l'approfondissement de l'intégration de l'AQI au niveau institutionnel mais ce sont le cadre d'amélioration de la qualité de l'UFS et la révision des contenus des formations qui ont été les plus importants pour intégrer l'AQI dans le processus académique au niveau des départements, des formations et des chargés de cours.

### **6.3 Intégrer l'assurance qualité dans les processus académiques**

La façon dont l'UFS a abordé l'AQI trouve ses fondements dans la conceptualisation de l'assurance qualité proposée en 2001 par le HEQC, l'organisme d'assurance qualité national. Cette conceptualisation repose premièrement sur « *l'élaboration d'une approche analytique et autoréflexive de l'assurance qualité, fondée sur une autoévaluation permanente* » (Council on Higher Education, 2004, p. 16), pas seulement dans les EES qu'il évalue, mais aussi en son propre sein. La nécessité et la possibilité d'un regard critique sur son propre travail étaient des points particulièrement importants pour l'UFS. Deuxièmement, elle inclut la reconnaissance du rôle que peut jouer l'assurance qualité dans la transformation des EES. Le HEQC s'est explicitement engagé à faire progresser les objectifs correspondants de l'*Education White Paper 3: A Programme for the Transformation of Higher Education* (Livre blanc de l'éducation n° 3: Programme pour la transformation de l'enseignement supérieur) (Council on Higher Education, 2004) et a défini le concept de transformation comme un processus de changement sociopolitique émancipatoire, doublé d'un processus de changement individuel. Il a ainsi affirmé que l'adéquation des EES à leur objet, c'est-à-dire ce qu'ils font par rapport à leurs fonctions principales, est un « lieu » de transformation pour renforcer la qualité dans l'enseignement supérieur.

Le HEQC élaborera un cadre d'assurance qualité mettant explicitement l'accent sur la qualité des activités d'enseignement et d'apprentissage, de la recherche et des services collectifs, afin d'approfondir et d'élargir le processus de transformation de l'enseignement supérieur. (Council on Higher Education, 2004, p. 9.)

Ainsi, par sa définition même, la qualité (et l'assurance qualité) n'est pas conçue comme quelque chose d'extérieur à l'enseignement supérieur, mais comme un élément intrinsèque des fonctions de base de l'université.

Partant de là, le concept d'AQI a été redéfini à l'UFS, en considérant tous les descripteurs de qualité comme des attributs qui aident à définir les tâches quotidiennes de l'université. D'où le choix organisationnel de ne pas créer un service d'assurance qualité indépendant, mais plutôt de l'intégrer à la section de planification académique d'une unité institutionnelle plus large, telle que la DIRAP.

Comme indiqué précédemment, l'une des principales motivations de la refonte de l'AQI à l'UFS était de soutenir la mise en œuvre d'un concept de transformation complexe. Ce concept faisait une distinction entre les connaissances requises pour induire une transformation et les connaissances relatives à la transformation, c'est-à-dire qui concernent le processus de transformation proprement dit (Lange, 2014). Ces deux types de connaissances ont été jugés nécessaires, car tous deux sont constitutifs des processus académiques qui sont au cœur des fonctions de l'université et de l'identité des universitaires. Cela a conféré une finalité plus claire aux outils d'AQI, sans pour autant nécessiter leur remaniement.

Le cadre actuel d'amélioration de la qualité adopté par l'UFS est la seconde étape de l'engagement de l'établissement en matière de qualité. Il a consisté à modifier le concept d'assurance qualité afin de s'interroger sur les pratiques en vigueur à l'université et non plus de répondre à des questions par rapport à un ensemble de critères. Il a commencé par reconnaître le rôle important que l'AQE mise en œuvre par le HEQC avait joué dans le système d'enseignement supérieur de l'Afrique du Sud. Cependant, le document affirmait que les systèmes d'assurance qualité n'étaient pas une condition suffisante pour améliorer la qualité des principales fonctions des universités. Il soulignait l'importance de la cohérence entre le système qualité et l'orientation stratégique globale de l'UFS ainsi que les stratégies détaillées des fonctions de base. Par conséquent, le point de départ du cadre était que la qualité est une responsabilité institutionnelle qui ne peut être véritablement exercée qu'en interne par les universitaires. La mise en œuvre du cadre reposait sur les six principes suivants: 1) liberté académique; 2) prise en main par les facultés; 3) responsabilité; 4) implication des étudiants; 5) données factuelles; 6) impact.

Le but principal du cadre d'amélioration de la qualité adopté par l'UFS était que les départements procèdent à un examen critique de leurs conceptions implicites ou explicites de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, afin d'identifier ce qui fonctionne ou pas et de déterminer pour quelle raison. Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, ces connaissances devaient aider l'établissement à améliorer le contenu de ses cours et ses pratiques pédagogiques et, par voie de conséquence, l'expérience des étudiants. Le cadre a analysé des données factuelles quantitatives (par exemple, les notes obtenues par les étudiants) et des données factuelles qualitatives (par exemple, le travail des étudiants) comme points d'entrée pour interroger les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le nouveau cadre était focalisé sur ce qui favorisait un enseignement efficace dans les différents départements de l'université, et sur ce qui faisait obstacle aux bonnes pratiques. Dans le domaine de la recherche, la démarche avait pour but d'explicitier dans quelle mesure la recherche et les bourses d'études faisaient partie de la culture d'un département universitaire donné, comment cette culture se traduisait dans les activités et les pratiques, et quels résultats de recherche elle produisait en termes quantitatifs et qualitatifs. On est ainsi passé d'une démarche axée sur la conformité à une démarche axée sur l'amélioration, en créant des occasions de réfléchir et de reconsidérer les raisons pour lesquelles une pratique ou une approche donnée produit certains résultats, et en faisant de l'universitaire un acteur du changement.

Le concept de déploiement de l'AQI en tant qu'outil de changement a nécessité une focalisation constante, dans l'ensemble des formations et des départements, sur les domaines d'évaluation et les données factuelles qui les étayaient. Seule une approche de ce type pouvait permettre à l'UFS d'analyser les informations générées dans le cadre du processus d'assurance qualité et de les utiliser pour définir des référentiels et des tendances qui puissent être directement utiles aux acteurs académiques.

C'est avec ce concept en tête que la DIRAP s'est lancée en 2012 dans l'examen critique des cursus de l'établissement, dans un contexte de convergence nationale des niveaux de résultats des formations de l'enseignement supérieur et des qualifications avec le sous-cadre des qualifications de l'enseignement supérieur. Le but était d'évaluer la qualité des formations de l'université par rapport aux normes de référence nationales et internationales, et de mettre les cursus en cohérence avec la mission et les aspirations stratégiques de l'UFS. Les résultats de cet examen critique ont été présentés sous forme agrégée à l'APDC, afin

d'aider l'établissement à s'approprier les conclusions et les domaines d'action identifiés dans les rapports. Cet examen, toujours en cours, a déjà produit des informations extrêmement intéressantes et utiles.

L'un des sous-produits de l'examen critique des cursus est un système de flux de travail administratif simplifié pour élaborer les cursus. Des points de contrôle réguliers de validation ont été inclus dans le système pour garantir la participation de toutes les parties prenantes tout au long du processus, aussi bien celles qui élaborent le contenu des cours que celles qui établissent les emplois du temps ou qui communiquent les informations de gestion.

À part l'examen critique de tous les cursus de l'établissement, motivé par la nécessité de transformer les connaissances et la pédagogie, l'UFS n'a pas introduit de nouveaux outils d'assurance qualité. Elle s'est au contraire attachée à intégrer toutes les connaissances institutionnelles – générées par les instruments et processus d'assurance qualité existants, les systèmes d'information de gestion et la recherche institutionnelle – dans des rapports analytiques, afin d'identifier de façon critique les causes possibles de succès et d'échec dans différents domaines de performance. Ces rapports, présentés et discutés en conseil et au plus haut niveau de management, ont guidé diverses interventions au niveau des facultés et de la direction centrale.

Le système d'AQI de l'UFS présente trois caractéristiques principales. Premièrement, du point de vue de ses structures de support, il est bien intégré aux processus de recherche institutionnelle et de planification académique. Cela prouve que l'assurance qualité n'est pas un complément des fonctions de base de l'université, mais plutôt un élément constitutif de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation des processus académiques. Deuxièmement, le système d'AQI coordonne les structures et les activités décentralisées (souvent isolées) de l'assurance qualité, ainsi que les résultats qu'elles produisent. Il le fait grâce à un cadre politique institutionnel d'amélioration de la qualité, mais aussi en faisant la synthèse des données et informations fournies par des outils tels que les enquêtes d'implication des étudiants, les évaluations des cours, l'examen critique des formations et les indicateurs quantitatifs. Tout ceci rend possible la troisième grande caractéristique du système d'AQI de l'UFS, le fait qu'il facilite la prise de décision fondée sur des données factuelles au niveau des facultés et de l'établissement, en mettant en place des systèmes de suivi et en générant des connaissances sur l'université, en particulier sur les cursus et la pédagogie.

## **6.4 Ce que révèle l'étude empirique**

L'étude empirique qui sous-tend ce chapitre s'est attachée à déterminer, par des méthodes quantitatives et qualitatives, quelle perception les différentes parties prenantes avaient du système d'AQI de l'UFS. Les avis du personnel enseignant et du personnel administratif ont été recueillis par le biais d'enquêtes en ligne<sup>23</sup>, tandis que des entretiens et des groupes de discussion<sup>24</sup> ont été conduits pour approfondir les opinions d'autres parties prenantes de l'université, notamment les étudiants et le personnel occupant des postes de direction. Pour pouvoir comparer différentes cultures disciplinaires, l'étude de cas a ciblé les membres du personnel et les étudiants de divers départements universitaires, notamment ceux des sciences de la vie et de la santé, des sciences formelles et naturelles, des sciences humaines et des sciences sociales, du commerce et du management, des sciences économiques et du droit, des sciences de l'éducation.

L'analyse des données factuelles quantitatives et qualitatives peut être structurée en deux grandes catégories: 1) connaissance et compréhension de l'AQI; 2) communication sur l'AQI. Ces deux catégories fournissent des informations intéressantes et utiles pour gérer l'intégration de l'AQI dans les processus académiques.

L'analyse des avis des parties prenantes met en évidence différents niveaux de connaissance et de compréhension du système d'AQI de l'UFS, mais surtout jusqu'à quel point cette connaissance et cette compréhension ont été intériorisées à différents niveaux de l'établissement, depuis la direction générale jusqu'aux services de soutien des départements académiques (voir également le *chapitre 2*). La connaissance de l'AQI était le critère choisi par les chercheurs pour déterminer dans quelle mesure les personnes interrogées étaient conscientes de l'existence d'un instrument. Une question concernait, par exemple, l'existence d'une politique d'assurance qualité à l'UFS. La compréhension de l'AQI a

---

23. Le questionnaire d'enquête a été distribué à 917 membres du personnel enseignant, parmi lesquels 225 (14,7 %) ont répondu, et à 1 270 membres du personnel administratif, parmi lesquels 389 (21 %) ont répondu.

24. Vingt-trois personnes ont participé à des entretiens et à des groupes de discussion. Les entretiens individuels ont été conduits avec trois doyens et cinq responsables de l'enseignement et de l'apprentissage, tandis que dix chefs de département ont participé à trois groupes de discussion. Les avis des étudiants ont été recueillis dans le cadre d'un groupe de discussion réunissant cinq étudiants des organes de représentation des étudiants de l'université.

été explorée du point de vue de la capacité des personnes interrogées d'identifier la finalité de différents instruments et leur importance relative en termes d'implication, de retour d'expérience, d'utilisation et d'utilité. Globalement, il apparaît que les personnels enseignants et administratifs ont une connaissance et une compréhension limitées des politiques institutionnelles d'AQI en vigueur, ainsi que de certains instruments et processus spécifiques. Bien que certaines personnes connaissent l'existence de documents institutionnels relatifs à l'AQI, elles ne témoignent pas d'une bonne compréhension de ces documents : beaucoup déclarent soit ne pas les avoir lus, soit les avoir lus mais trouvés difficiles à comprendre et trop « académiques ». C'est également ce qui ressort des opinions exprimées par les personnes ayant répondu à l'enquête au sujet de leur degré d'implication, du retour d'expérience, de l'utilisation et de l'utilité des instruments et processus d'AQI à l'UFS. En moyenne, les membres du personnel se perçoivent comme relativement peu impliqués dans les instruments et processus d'AQI. En revanche, ceux qui se disent impliqués ont une opinion plutôt positive du retour d'expérience, de l'utilisation et de l'utilité de ces instruments et processus.

Les réponses qualitatives recueillies lors des entretiens confirment le caractère insuffisant de la communication sur l'AQI, en particulier au niveau des facultés, ce qui est un frein à l'efficacité du système d'AQI à l'UFS. Par communication, les chercheurs entendaient la mesure dans laquelle les points de vue de l'équipe de direction, tels qu'exprimés dans des cadres ou lignes directrices, étaient diffusés, discutés et intériorisés par les personnes interrogées. Pour les membres du personnel enseignant occupant des postes de direction, un aspect important de la communication est la capacité de développer un débat et une responsabilité partagés par la direction générale et le personnel en matière d'amélioration de la qualité. Il est également impératif que les personnels enseignants fassent des efforts pour s'impliquer activement dans ce débat. Actuellement, une certaine résistance au changement perdure parmi les universitaires de l'UFS. Dans certains cas, par exemple, le manque de cohérence au sein des facultés et entre elles concernant le niveau de compréhension et d'engagement en matière d'AQI a conduit le personnel enseignant à mettre en doute le soutien de l'équipe de direction au niveau des facultés et des départements.



## **6.5 Conclusions**

Compte tenu des trois caractéristiques clés de l'AQI à l'UFS – intégration structurelle dans la recherche institutionnelle et la planification académique; rôle de coordination des structures, activités et résultats de l'assurance qualité décentralisée; rôle d'aide à la prise de décision fondée sur des données factuelles –, les résultats de cette étude sont particulièrement utiles.

**Le personnel participe à l'AQI sans le savoir.** L'étude a mis en évidence trois lacunes importantes du système d'AQI de l'UFS. Tout d'abord, beaucoup de personnes interrogées font preuve d'une faible connaissance de l'existence des politiques et pratiques d'AQI en dehors de leur département ou de leur faculté. Deuxièmement, les personnels ont une compréhension limitée de la façon dont les différents outils et cadres de l'AQI s'articulent, et la plupart n'ont pas fait la preuve d'une conceptualisation commune de l'AQI à l'UFS. Troisièmement, il est clair que, très souvent, les acteurs ne connaissent pas l'AQI ou ne la comprennent pas, à cause du manque d'informations communiquées par leurs responsables hiérarchiques sur un changement de politique, le résultat d'une discussion ou d'une étude. Ces trois lacunes sont également révélatrices d'une réalité propre à l'UFS: de nombreux membres du personnel, enseignant comme administratif, participent au système d'AQI sans avoir conscience d'y contribuer. Par exemple, l'examen critique des cursus évoqué plus haut est un outil qui implique toutes les parties prenantes du processus académique mais très peu l'associent à une démarche déclarée d'assurance qualité.

Changer les points de vue sur l'AQI, envisagée comme un événement occasionnel isolé, motivé par un besoin de conformité, pour la considérer comme une activité régulière et intégrée, motivée par une nécessité de transformation, demande du temps et des efforts. Il est essentiel de mettre en place avec détermination une communication adéquate et un partage de l'information. Il est également indispensable d'instaurer à tous les niveaux, depuis l'équipe de direction de l'université jusqu'au personnel enseignant, une communication efficace sur les objectifs du projet académique de l'UFS, le rôle de l'AQI à cet égard, ainsi que les outils et politiques sur lesquels elle s'appuie.

**Il faut accorder plus d'attention au besoin de faciliter la connaissance et la compréhension du système d'AQI par le personnel.** Son efficacité dépendant largement du degré d'implication et d'utilité

perçues, il est indispensable d'identifier où et comment la connaissance et la compréhension de l'AQI au niveau des facultés peuvent être discutées, voire introduites. Selon nous, cela est important non seulement pour la cohérence mais aussi fondamentalement pour associer sérieusement les enseignants et les étudiants au débat, autant que possible.

## Bibliographie

- Council on Higher Education. 2004. *Higher education quality committee founding document*. 2<sup>e</sup> éd. Pretoria : Council on Higher Education. Consulté le 30 mai 2016 : [www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEQC\\_Founding\\_document\\_web\\_2001.pdf](http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEQC_Founding_document_web_2001.pdf)
- . 2008. *Audit report of the University of the Free State: Report of the Higher Education Quality Committee to the University of the Free State*. Pretoria : Council on Higher Education.
- . 2015. *VitalStats: Public higher education 2013*. Pretoria : Council on Higher Education. Consulté le 30 mai 2016 : [www.che.ac.za/media\\_and\\_publications/monitoring-and-evaluation/vitalstats-public-higher-education-2013-0](http://www.che.ac.za/media_and_publications/monitoring-and-evaluation/vitalstats-public-higher-education-2013-0)
- Gouvernement d'Afrique du Sud. 1997. Department of Education. *Education White Paper 3: a programme for the transformation of higher education*. Government Gazette General Notice 1196 of 1997. Pretoria : Department of Education. Consulté le 30 mai 2016 : [www.gov.za/documents/programme-transformation-higher-education-education-white-paper-3-0](http://www.gov.za/documents/programme-transformation-higher-education-education-white-paper-3-0)
- Gouvernement d'Afrique du Sud. 1997. *Higher Education Act, No. 101 of 1997*. Pretoria : Government Publisher. Disponible sur [www.acts.co.za/higher-education-act-1997/index.html](http://www.acts.co.za/higher-education-act-1997/index.html)
- HEDA (UFS Management Information System). 2011. Consulté le 30 mai 2016 : [www.hedaweb.ufs.ac.za/indicatordashboard/default.aspx](http://www.hedaweb.ufs.ac.za/indicatordashboard/default.aspx)
- HESA (Higher Education South Africa). 2015. « South African higher education in the 20th year of democracy: context, achievements and key challenges ». HESA presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training, Le Cap, 5 mars 2014. Consulté le 30 mai 2016 : [www.universityessa.ac.za/sa-higher-education-20th-year-democracy-context-achievements-and-key-challenges](http://www.universityessa.ac.za/sa-higher-education-20th-year-democracy-context-achievements-and-key-challenges)

- Lange L. 2014. « Rethinking transformation and its knowledge(s): The case of South African higher education ». Dans: *Critical Studies in Teaching and Learning*, 2(1), p. 1-24. Consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2014: [www.cristal.epubs.ac.za/index.php/cristal/article/view/24](http://www.cristal.epubs.ac.za/index.php/cristal/article/view/24)
- Mangaung Metropolitan Municipality. 2016. *Annual performance report 2014/15*. Bloemfontein (Afrique du Sud): Mangaung Metropolitan Municipality. Consulté le 6 juillet 2016: [www.mangaung.co.za/2016/02/03/annual-performance-report-201415/](http://www.mangaung.co.za/2016/02/03/annual-performance-report-201415/)
- Strydom A. H. ; Holtzhausen S. 2001. *Transformation and institutional quality management within a South African university: A case study of the University of the Orange Free State. Improving the managerial effectiveness of higher education institutions*. Paris: IPE-UNESCO.
- Université de l'État-Libre. 2006. *UFS Institutional review 2006: Towards excellence and equity*. Bloemfontein (Afrique du Sud): Université de l'État-Libre.

**Partie 3 :**  
**Concevoir des outils d'AQI innovants  
pour améliorer la qualité, faciliter  
l'employabilité et développer une culture  
de la qualité**

## Chapitre 7

# Université de Talca : placer l'AQI au cœur de la gestion de l'établissement

*Pablo Villalobos Mateluna, Francisco Honorato Valdés  
et Álvaro Rojas Marín*

En 1981, le Chili a lancé un vaste programme de réforme de l'enseignement supérieur afin de poursuivre la privatisation et la dérégulation de ce secteur. Ces réformes ont conféré une nouvelle assise juridique à la restructuration du tissu institutionnel et du mode de financement du système d'enseignement supérieur chilien. Elles ont assoupli les règles pour la création de nouveaux EES, favorisé la prolifération des établissements privés et transféré la charge financière sur les étudiants et leur famille. Ces changements structurels ont entraîné un développement du marché, tant en termes d'effectifs étudiants qu'en termes de nombre de formations offertes. Pour soulager la tension naissante entre l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et la nécessité de garantir sa qualité, au début des années 1990, un cadre de qualité a été mis en place, composé des éléments suivants : 1) le contrôle qualité (autorisations délivrées aux établissements et aux programmes académiques sur la base d'un ensemble de critères); 2) l'assurance qualité par l'accréditation (consistant à vérifier si une formation ou un établissement remplit ses objectifs et sa mission de façon satisfaisante); 3) la promotion de la qualité (encourager l'autoévaluation et l'amélioration continue au niveau des EES).

L'UT est un établissement public créé en 1981 par la fusion de deux centres universitaires de Talca : l'Universidad de Chile et l'Universidad Técnica del Estado. Depuis sa création, l'université a beaucoup changé : ce petit EES voué exclusivement à l'enseignement est devenu une université de taille moyenne qui a placé au cœur de ses priorités un enseignement de qualité, la recherche, l'innovation et le transfert de technologie. Implantée sur deux grands campus de la région du Maule, dans le centre sud du pays, sa mission est de répondre aux besoins en ressources humaines, connaissances et innovation de cette région

désavantagée à plusieurs égards par rapport à la moyenne nationale : revenu moyen, niveau de pauvreté et résultats éducatifs.

En 2015, 8 128 étudiants de premier cycle et 1 291 étudiants de deuxième et troisième cycles étaient inscrits dans les cinq campus de l'université, spécialisés chacun dans un domaine académique. En deuxième et troisième cycles, l'UT propose vingt-et-une formations de niveau master et huit formations de doctorat dans quatre spécialisations. Les étudiants de l'UT, principalement originaires de la région du Maule, sont majoritairement des étudiants de première génération. Un axe stratégique important de l'université est l'amélioration de l'insertion professionnelle de ses diplômés. Elle utilise une large palette d'outils d'AQI, associés à sa politique de qualité, pour répondre aux besoins d'amélioration de la qualité et de l'insertion professionnelle des diplômés, et ainsi remplir pleinement sa mission et ses objectifs stratégiques.

L'UT a participé à l'étude de l'IPE sur l'AQI, ce qui a permis de mieux connaître son système d'AQI et en particulier de comprendre comment elle a réussi à placer l'AQI au cœur de la gestion de l'établissement. L'étude s'est également intéressée au degré de connaissance de l'existence des instruments d'AQI au sein de l'établissement, et au degré de participation du personnel à l'AQI. (La connaissance de l'existence du système d'AQI par les parties prenantes et leur participation à ce système sont considérées comme des conditions importantes pour un fonctionnement efficace.) Enfin, l'étude s'est penchée sur les facteurs externes et internes qui ont facilité l'efficacité du système d'AQI de l'UT et a cherché à savoir quel était le paradigme principal de l'AQI pour le personnel enseignant et le personnel administratif.

L'étude a adopté une approche fondée sur la pluralité des parties prenantes, à savoir le personnel enseignant, le personnel administratif, les étudiants, les responsables académiques et les responsables administratifs. Deux questionnaires en ligne ont été adressés au personnel enseignant et au personnel administratif pour recueillir leurs opinions, et des entretiens semi-dirigés ont été conduits avec des hauts responsables. Par ailleurs, des responsables de formation et des chefs de département des facultés d'ingénierie, de sciences de la santé et du commerce, ainsi que des étudiants ont participé à des groupes de discussion, afin de trianguler les avis et de faire émerger les divergences d'opinions. Les trois facultés citées ont été choisies parce qu'elles représentaient des cultures académiques différentes, ce qui permettait d'analyser les différentes perceptions du système d'AQI.

Ce chapitre présente les principaux résultats de l'étude sur la connaissance de l'AQI et la participation des acteurs, ainsi que sur les facteurs qui conditionnent l'efficacité du système d'AQI. Enfin, il expose ses conclusions sur l'intégration des mécanismes d'AQI dans les processus de gestion de l'université, la participation du personnel enseignant grâce aux offres de formation professionnelle, une meilleure implication des parties prenantes dans les instruments et les processus d'AQI, ainsi que l'instauration d'un dialogue de qualité sur les données factuelles générées par les outils liés à l'insertion professionnelle.

## 7.1 Présentation du système d'AQI

Le développement de l'AQI s'inscrit dans l'évolution de l'université, comme en témoigne la mise en place d'un système complet d'AQI dès 2009. Une caractéristique importante de ce système est son intégration totale avec les autres composantes du système de gestion de l'université, à savoir la gestion stratégique, l'opérationnalisation des objectifs stratégiques par l'élaboration de plans et programmes, les contrats d'objectifs et le contrôle de gestion. L'organisation de l'AQI au niveau de l'établissement, des facultés et des formations est calquée sur la structure organisationnelle de l'établissement.

Le système d'AQI de l'UT a suivi une évolution parallèle à celle de l'établissement. Il s'est développé en trois étapes : la phase de fondation, la modernisation du système d'assurance qualité, la consolidation du système d'AQI et l'innovation. À chaque étape, des mécanismes et instruments d'AQI ont été définis, créant un système complet d'assurance qualité qui requiert la contribution du personnel enseignant et du personnel administratif.

Lors de la phase de fondation (1981-1995), l'UT s'est surtout attachée à intégrer les cultures institutionnelles des deux centres universitaires à partir desquels elle a été créée. Elle a dû élaborer son propre système de normes et de règlements, posant ainsi les bases des étapes suivantes. Le premier ensemble de règlements académiques a été publié en 1986 dans le but de normaliser les processus académiques destinés à assurer la qualité de l'enseignement, tandis que certains processus administratifs et réglementaires étaient restructurés. Au milieu des années 1990, de nouvelles unités ont été mises en place pour contrôler et évaluer la qualité des processus académiques.

Lors de la deuxième phase, celle de la modernisation du système d'assurance qualité (1995-2010), l'université a rationalisé les processus

d'assurance de la qualité par la mise en place de processus de gestion stratégique, d'autoévaluation et d'accréditation. Le premier plan stratégique a été élaboré en 1997, suivi de deux autres en 2004 et 2010. Des contrats d'objectifs de performance ont été instaurés à partir de 1996, dans le but de mettre les diverses activités académiques (enseignement et recherche) en phase avec le plan stratégique de l'établissement. La première évaluation institutionnelle mise en œuvre en 2000 par la Conférence des présidents d'université de l'Union européenne a été suivie de l'accréditation des formations aux niveaux master et licence en 2002 et 2003, respectivement. En même temps que l'accréditation de l'établissement et des formations, des politiques d'autoévaluation ont été adoptées pour l'université en général et ses formations en particulier. Enfin, un système d'assurance qualité exhaustif a été mis en place en 2009.

La troisième phase (depuis 2010) se caractérise par la consolidation du système d'AQI et des innovations. Un entrepôt de données a été créé en 2013 pour suivre les indicateurs de performance sélectionnés et les objectifs du plan stratégique. Des services chargés de la qualité des études de premier, de deuxième et de troisième cycles ont été mis en place. Le système de suivi et d'évaluation des diplômés et des employeurs a été en outre considérablement renforcé à partir de 2012. Enfin, le périmètre de l'accréditation institutionnelle a été élargi en 2014 pour couvrir les trois cycles, la recherche, l'information et la gestion de l'établissement.

La consolidation du système d'AQI a permis de développer les capacités d'apprentissage de l'université et d'améliorer l'utilisation des ressources et des opportunités offertes par le système national d'assurance qualité. Actuellement, l'AQI s'appuie sur une culture institutionnelle axée sur la qualité, la recherche de la performance et une structure organisationnelle adaptée.

La politique de qualité de l'UT mobilise l'ensemble de la communauté universitaire pour garantir la qualité, véritable pilier de sa mission et de ses objectifs. Son but est de développer une culture de la qualité focalisée sur l'amélioration continue dans tous les domaines, tout en répondant aux besoins et aux attentes de la communauté universitaire et des parties prenantes externes, dans le respect des normes nationales et internationales de qualité les plus rigoureuses. La politique de qualité adhère aux principes suivants: participation active, évaluation permanente, examen critique systématique, responsabilisation et innovation.

Le cycle d'amélioration du système d'AQI, exposé *figure 7.1*, comprend quatre phases consécutives: gestion stratégique,



opérationnalisation de la stratégie par l'élaboration de plans et de programmes, contrats d'objectifs, contrôle de la gestion. Lors de la phase de gestion stratégique, la direction définit des lignes directrices en matière d'engagement pour la qualité en énonçant la mission de l'université, ses objectifs et ses stratégies. Les stratégies sont ensuite déclinées en plans et programmes qui précisent les actions à mener en matière de gestion, d'accréditation, d'élaboration de processus et de développement du personnel.

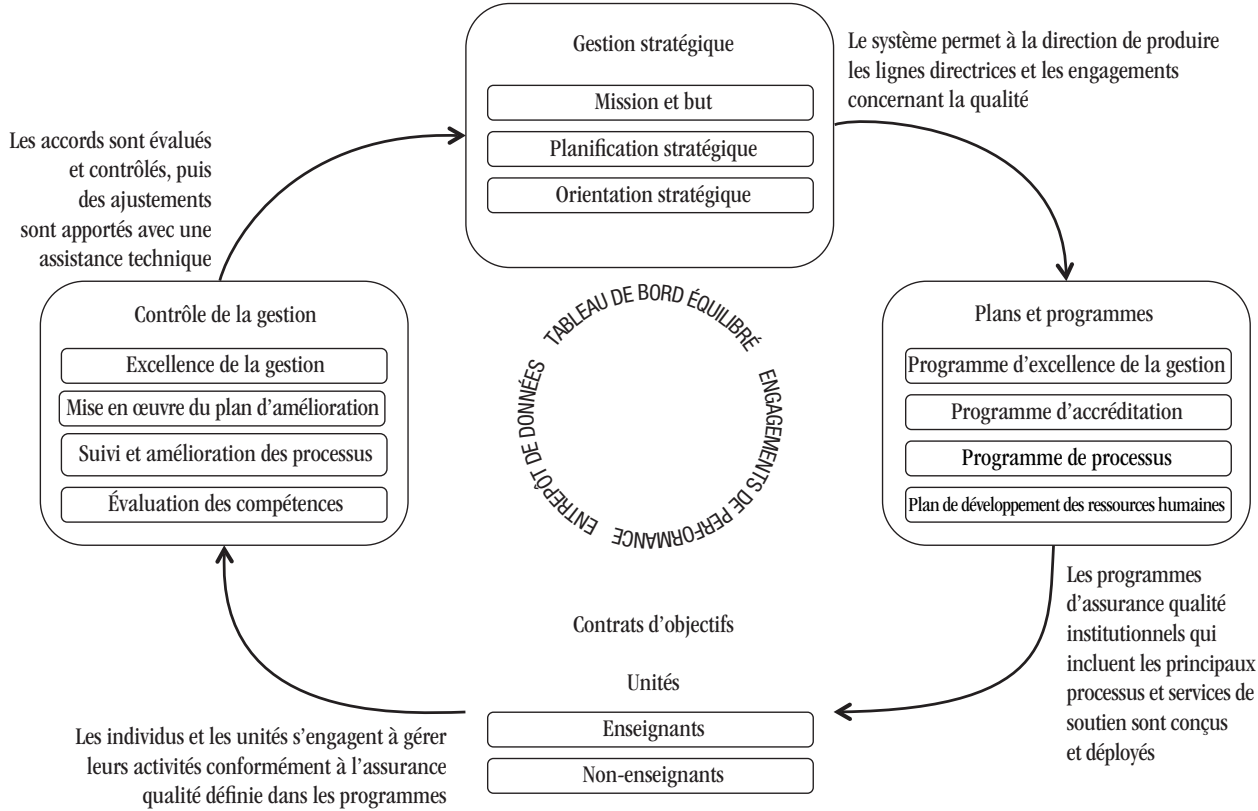
Ces programmes et plans sont mis en œuvre par les départements, les unités, le personnel enseignant et le personnel administratif dans le cadre de contrats d'objectifs, un outil de gestion opérationnelle qui permet de traduire les objectifs en plans à mettre en œuvre par les unités et le personnel en vue de leur évaluation ultérieure. Un logiciel spécialisé est utilisé comme outil d'aide au traitement des contrats d'objectifs, dont les résultats sont présentés sous forme de tableaux de bord équilibrés pour chaque unité et chaque membre du personnel. Ce processus facilite la mise en œuvre du cycle de gestion en alignant les objectifs des unités et du personnel sur ceux de l'établissement, l'amélioration continue, l'adaptation et le renforcement de l'orientation stratégique de l'université.

Les principaux organes collégiaux de l'université – le conseil d'administration, les conseils de faculté et les comités des écoles – sont chargés de l'élaboration et de la réglementation des procédures et de l'application de sanctions en cas de mauvaise performance. Les autorités administratives, telles que l'adjoint au président, les vice-présidents, le bureau du doyen et l'administration des écoles et des départements, supervisent la mise en œuvre des mécanismes et instruments d'assurance qualité. Des sous-comités universitaires, notamment le Comité administratif institutionnel, le Comité académique du premier cycle, le Comité consultatif de la recherche, le Conseil de l'enseignement et le Comité d'autoévaluation des unités, gèrent les processus qualité.

### ***Les niveaux opérationnels du système d'AQI***

Le système d'AQI de l'université fonctionne à trois niveaux : établissement, faculté et école. À chaque niveau, une coordination existe entre le personnel enseignant et le personnel administratif, avec le soutien supplémentaire du personnel technique spécialisé.

Figure 7.1 Articulation du système d'AQI



*Au niveau de l'établissement* : Des unités de soutien à l'assurance qualité ont été établies. La fonction principale du Bureau de planification et d'analyse institutionnelle est la planification, l'analyse, le contrôle et le suivi de la stratégie de l'université, en garantissant la conformité au plan institutionnel grâce à un système d'assurance qualité et d'excellence de la gestion. Ce bureau met en œuvre le modèle d'excellence de la performance de Malcolm Baldrige, de l'exécution du programme de gestion des processus, de la mesure et de l'analyse des informations internes, et de la fourniture de données officielles aux parties prenantes.

Le Bureau de la qualité des études de premier cycle comporte deux départements. Le Département de l'évaluation des enseignants et de l'assurance qualité valide et applique les instruments de diagnostic au niveau du premier cycle. Il évalue la satisfaction des étudiants de premier cycle et génère des connaissances sur le suivi institutionnel et l'évaluation du modèle éducatif basé sur la compétence. Il propose un tutorat académique aux étudiants de première année et contribue à la conception des cursus et à la mise en œuvre des formations de premier cycle. Le Département de l'accréditation des formations du premier cycle prodigue des conseils techniques aux formations de premier cycle sur les différentes étapes de l'accréditation. Il apporte son concours à la préparation et au suivi des plans d'amélioration des formations et assure la veille des normes nationales et internationales pour les processus d'accréditation des formations de premier cycle.

L'École doctorale, qui fait partie de la vice-présidence académique, est intégrée aux départements d'assurance qualité, à l'administration des cursus, ainsi qu'à l'administration des étudiants et des diplômés. Le Département d'assurance qualité des études de deuxième et troisième cycles a des fonctions de conseiller technique pour la création et la modification des projets et formations de deuxième et troisième cycles, l'autoévaluation et l'accréditation des formations de deuxième et troisième cycles, la création et le suivi des plans d'amélioration des formations, ainsi que la veille systématique des processus nationaux et internationaux d'accréditation des formations de deuxième et troisième cycles (master et doctorat).

Le sous-contrôleur de la qualité est une unité autonome et indépendante, chargée du contrôle qualité interne de tous les processus institutionnels par le biais d'audits de qualité, conformément à un plan annuel d'audit.

Au niveau institutionnel, deux organes décisionnels supervisent les processus qualité : le Comité administratif institutionnel et le Comité d'évaluation interne. Le premier est un organe consultatif de haut niveau qui comprend le président de l'université, l'adjoint au président et les vice-présidents. Le second est un organe consultatif qui supervise la mise en œuvre du processus institutionnel d'accréditation et des plans d'amélioration approuvés par l'université.

*Au niveau des facultés* : Composé du doyen, des directeurs des écoles, des chefs de département et de représentants du personnel enseignant, le Conseil de la faculté est l'organe collégial suprême. Il prend les décisions concernant l'enseignement dans les facultés, la création de nouvelles licences, les plans d'études et le règlement intérieur. Chaque faculté a son propre conseil.

Un Conseil académique supervise l'École doctorale. Présidé par le directeur de l'École doctorale, il est composé des directeurs des formations aux niveaux master et doctorat. Il a pour missions d'aider le directeur de l'École doctorale à atteindre ses objectifs et à mener à bien ses tâches, de mettre en place et d'évaluer des règlements généraux régissant les formations, d'instaurer des normes de qualité pour chaque formation et de vérifier qu'elles sont respectées, de promouvoir l'élaboration de nouvelles formations, de superviser le processus d'autoévaluation pour l'accréditation nationale ou internationale des formations, et de proposer des règlements ou des modifications des formations, des thèses, des bourses, et tout autre sujet jugé pertinent par le vice-président académique pour atteindre les objectifs des formations.

En ce qui concerne la mise en œuvre des processus de recherche, il existe une Commission consultative pour la recherche, placée sous la tutelle du Bureau de la recherche. Les principales fonctions de la commission sont d'élaborer des politiques, des règlements et des procédures de recherche, et de collaborer à l'évaluation des instruments de développement de la recherche.

*Au niveau des écoles* : Les conseils d'école sont des organes consultatifs collégiaux qui assistent les directeurs des écoles dans la gestion des écoles. Leurs principales fonctions sont d'étudier les plans d'études et de proposer des modifications, d'évaluer les cursus, d'analyser et de recommander des solutions aux problèmes exceptionnels rencontrés par les étudiants. Les conseils se réunissent régulièrement, mais la fréquence des réunions varie selon les écoles.

Le Conseil des enseignants est l'organe responsable des processus qualité des formations du niveau licence. Composé de tous les directeurs des écoles de premier cycle, sa mission est de proposer des politiques et des normes d'enseignement spécifiques au Conseil académique de l'université, de collaborer avec les services administratifs et de prendre des décisions concernant les situations académiques exceptionnelles en matière d'enseignement. Des comités d'autoévaluation, composés de membres du personnel enseignant de l'école, ont été créés au sein de toutes les formations de premier cycle. Leur mission principale est de mettre en œuvre le processus d'autoévaluation de la formation et d'élaborer tout plan d'amélioration subséquent.

### ***Recherche institutionnelle et système d'information de gestion***

À l'UT, l'AQI est soutenue par la recherche institutionnelle et par un système d'information de gestion efficace. La recherche institutionnelle procède à l'analyse indispensable dans tout établissement d'enseignement pour obtenir des informations sur lesquelles appuyer les décisions en matière de gestion, de planification et de politique institutionnelle. Dès 2000, l'UT a créé un Département de la recherche institutionnelle au sein de son Département de la planification, dont la mission principale est de générer des informations pour la prise de décisions stratégiques. Au fil de son évolution, il a intégré de nouveaux outils de gestion de l'information, en particulier un logiciel de veille stratégique qui permet d'accéder sans restriction à des bases de données intégrées d'informations destinées à faciliter la prise de décision à tous les niveaux de l'université.

Parallèlement, en réponse au développement institutionnel, il est apparu nécessaire de mettre en œuvre un nouveau système d'information intégrant et facilitant le traitement des données et leur analyse. C'est ainsi que l'université a décidé en 2014 de mettre en place un système de planification des ressources de l'organisation, alors qu'elle avait déjà engagé la migration des processus comptables, financiers et administratifs, afin de permettre l'intégration totale des informations et de procéder à des analyses plus détaillées des données financières.

## **7.2 Instruments d'AQI pour la gestion**

Plusieurs instruments concernant la gestion ont été développés à l'appui des processus d'AQI. Les principaux sont l'évaluation interne, l'évaluation externe et les contrats d'objectifs de performance.

*Évaluation interne* : C'est une pratique d'assurance qualité en vigueur depuis 2003 au sein de l'université, qui évalue de façon systématique la cohérence entre la mission de l'université et les usages en vigueur. Le processus d'autoévaluation interne commence deux ans avant chaque cycle d'accréditation. Chaque unité produit un rapport d'autoévaluation et conduit des entretiens avec les personnes clés. Un plan d'amélioration est ensuite défini sur la base de ces informations, après quoi un rapport est rédigé et accompagné d'annexes. Un comité d'évaluation interne, composé du vice-président académique, du directeur de l'analyse et de la planification institutionnelles, du directeur de l'accréditation institutionnelle et d'un coordinateur de chaque domaine d'accréditation, supervise le processus. Bien que des comités et groupes de travail spécifiques prennent en charge les processus d'évaluation interne, tous les membres de la communauté universitaire y participent.

*Évaluation externe* : L'évaluation externe a pour finalité principale de mesurer les progrès réalisés par l'établissement par rapport aux objectifs fixés. Une autoévaluation est réalisée préalablement à l'évaluation externe. Cette dernière débute par une estimation de la viabilité financière de l'établissement, réalisée par un consultant externe. Elle est suivie d'une réunion de préparation de la visite des évaluateurs. Cette visite commence par une réunion avec les responsables de l'université, suivie de réunions avec le personnel chargé de chaque domaine, et d'autres acteurs clés. Pour compléter le tout, les pairs évaluateurs font un rapport oral avant d'adresser à l'établissement un rapport écrit, auquel ce dernier peut répondre. Une fois les rapports finalisés, la Commission d'accréditation nationale rend un avis définitif. Si l'établissement n'est pas satisfait du résultat, il peut faire appel. Un plan d'amélioration institutionnelle est élaboré pour remédier aux problèmes mis au jour par les pairs et pour suivre les avis de la Commission d'accréditation nationale.

*Contrats d'objectifs de performance* : Des contrats d'objectifs de performance sont conclus à l'UT à trois niveaux : unités, personnel enseignant et personnel administratif. Le contrat d'objectifs de performance des unités est un outil de gestion qui vise à aligner le fonctionnement des unités sur le plan stratégique de l'établissement. Les contrats d'objectifs de performance sont appliqués aux unités suivantes : les bureaux de l'adjoint au président et des vice-présidents, les facultés, les instituts et les services généraux. Le processus commence par la publication des objectifs de performance annuels de chaque unité sur le

site Internet de l'université. Ces objectifs sont examinés par le Bureau de l'analyse et de la planification institutionnelles. Après validation par le bureau du président, ils sont de nouveau soumis au Bureau pour un nouvel examen intermédiaire. Tous les ans, en décembre, chaque unité effectue une autoévaluation et fournit des données factuelles sur le résultat atteint.

Au niveau du personnel enseignant, le contrat d'objectifs de performance précise la quantité de temps et de travail à consacrer à chaque tâche, ainsi que les résultats attendus. Ces contrats s'appliquent à tout enseignant, qu'il soit titulaire ou non, indépendamment du nombre d'heures de son contrat. Chaque universitaire s'engage vers la fin de l'année sur les activités à entreprendre, établit un calendrier, définit les résultats attendus et publie le tout sur le site Internet de l'université. La direction entérine le contrat ou formule des observations jusqu'à sa validation finale. Avant la fin de l'année universitaire, chaque enseignant effectue une autoévaluation et un nouveau cycle débute. Les contrats et les autoévaluations servent également de base pour divers processus décisionnels au niveau du système de gestion de l'université.

Le personnel administratif formule des objectifs personnels pour son unité. Chaque membre de l'unité s'engage à atteindre les objectifs de performance généraux et un certain nombre d'objectifs propres à l'unité. L'amélioration de la performance personnelle par rapport aux objectifs de l'unité est un aspect majeur des contrats d'objectifs de performance. Qu'il soit permanent ou vacataire, le personnel doit élaborer un contrat d'objectifs de performance, quel que soit le nombre d'heures qu'il effectue.

Le processus débute chaque année en mars, quand chaque membre du personnel publie son contrat d'objectifs de performance sur le site Internet de l'université. En fin d'année, chacun procède à une autoévaluation et indique le pourcentage du contrat atteint. Les résultats et l'analyse des contrats sont utilisés à des fins de prises de décisions, d'évaluation du personnel, de statistiques et de comptabilité publique. Une prime est versée à ceux qui atteignent leurs objectifs dans les délais prévus, conformément à ce qui est stipulé dans leur contrat.

### **7.3 Analyse des résultats empiriques**

L'objet de cette section est de rendre compte des diverses façons dont le système d'AQI de l'université est perçu par différentes parties prenantes. Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été employées à cet effet.

Deux questionnaires en ligne<sup>25</sup> ont été adressés au personnel enseignant et au personnel administratif, avec des domaines d'investigation différents. Les enseignants ont été sondés sur leur perception des outils d'AQI en termes d'enseignement, d'apprentissage et d'insertion professionnelle des étudiants, tandis que le personnel administratif a été interrogé sur sa perception des outils d'AQI dans le domaine de la gestion. L'opinion d'autres parties prenantes a été également recueillie dans le cadre d'entretiens individuels et de groupes de discussion<sup>26</sup>. Des membres du personnel et des étudiants de la faculté d'ingénierie, de la faculté des sciences de la santé et de la faculté d'économie et de commerce ont participé aux groupes de discussion afin de permettre une analyse approfondie et la triangulation des perceptions des différentes parties prenantes.

**Tableau 7.1 Existence et utilité de la politique de qualité selon le personnel enseignant et le personnel administratif**

	Politique de qualité	
Oui, le document existe et est utile pour mon travail.	Personnel enseignant	52 %
	Personnel administratif	56 %
Oui, mais le document n'est pas utile pour mon travail.	Personnel enseignant	10 %
	Personnel administratif	7 %
Oui, il existe mais il ne me concerne pas.	Personnel enseignant	4 %
	Personnel administratif	4 %
Non, ce type de document n'existe pas à l'université.	Personnel enseignant	3 %
	Personnel administratif	12 %
Je ne sais pas.	Personnel enseignant	31 %
	Personnel administratif	21 %
Total	Personnel enseignant	100 %
	Personnel administratif	100 %

L'étude fait apparaître des degrés divers de connaissance de la politique d'AQI et d'implication des différentes parties prenantes, selon leur poste et leur niveau de responsabilité. Environ les deux tiers du

25. Le questionnaire a été distribué à 387 membres du personnel enseignant, parmi lesquels 120 (31 %) ont répondu, et à 73 membres du personnel administratif, parmi lesquels 60 (81 %) ont répondu.

26. Des entretiens individuels ont été conduits avec des membres du personnel enseignant et du personnel administratif occupant des postes de direction, à savoir : directeurs d'école, directeurs d'école doctorale et chefs de département des trois facultés sélectionnées. Des étudiants de deuxième, troisième, quatrième et cinquième années ont été également invités à des groupes de discussion.



personnel enseignant et du personnel administratif connaissent l'existence de la politique de qualité, ce qui montre qu'il faut communiquer davantage sur l'AQI pour toucher l'ensemble du personnel universitaire, et en particulier tous les enseignants. Le personnel administratif, qui occupait en majorité des postes de direction, est plus impliqué dans l'AQI et apprécie davantage son utilité.

D'après les entretiens et les groupes de discussion, il semble que le personnel enseignant occupant des postes de direction a globalement une plus grande connaissance de l'existence de la politique de qualité et des instruments d'AQI que le personnel enseignant de rang inférieur. On note, parmi les étudiants sondés, un défaut de connaissance de l'existence de la politique de qualité, malgré leur participation à diverses activités relatives à la qualité.

S'agissant de l'implication des parties prenantes dans les instruments d'AQI, le personnel enseignant est plus impliqué dans les outils en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage que dans ceux qui concernent l'insertion professionnelle. C'est peut-être dû au fait que les outils liés à l'insertion professionnelle ne sont pas totalement mis en œuvre ou ne relèvent pas de leur responsabilité. Des unités et des postes spécifiques sont chargés de mettre en œuvre ces outils, par exemple les responsables des formations et le Bureau de la planification. Les moyennes reportées dans le *tableau 7.2* ont été calculées à partir des valeurs numériques attribuées aux réponses, qui vont de « très important » (= 5) à « pas du tout important » (= 1) sur une échelle de Likert.

Le personnel administratif est surtout impliqué dans les contrats d'objectifs de performance et en reçoit plus d'informations en retour que de n'importe quel autre outil d'AQI relatif à la gestion. Il leur attribue également la plus grande importance en termes d'utilisation et d'utilité. Enfin, bien qu'il considère dans l'ensemble que les instruments de gestion ont un effet positif sur la planification stratégique, il estime que c'est l'évaluation externe qui a le plus d'impact sur l'amélioration de la planification stratégique.

S'agissant des facteurs conditionnant l'efficacité du système d'AQI, les enseignants, comme le personnel administratif, reconnaissent que le soutien de l'équipe de direction est le facteur interne le plus présent à l'université; les incitations financières sont les moins présentes. Il est intéressant de noter qu'aucun des groupes ne considère les incitations

financières comme jouant un rôle important dans l'efficacité du système d'AQI. Le retour d'expérience de la part des étudiants, la visibilité des mesures découlant des processus d'AQI et la fiabilité des systèmes d'information, bien que considérés comme très importants, sont moins présents à l'université. Dans les groupes de discussion et les entretiens, le soutien de l'équipe de direction a été de nouveau souligné comme étant un facteur important pour promouvoir une culture de la qualité au sein de l'université.

**Tableau 7.2 Implication du personnel enseignant dans les outils d'AQI pour l'enseignement, l'apprentissage et l'insertion professionnelle**

	Évaluation des modules	Évaluation des formations	Supervision des enseignants	Autoévaluation des formations	Contrôle des formations	Évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés	Enquêtes de satisfaction des employeurs	Implication des employeurs dans la révision des formations	Analyse du marché de l'emploi	Évaluation des compétences des étudiants
Implication	3,1	2,6	1,7	3,1	2,6	2,0	1,9	1,7	1,5	1,5	3,2
Retour d'expérience	3,6	3,3	2,9	3,9	3,6	3,3	3,3	3,3	3,1	3,3	3,6
Utilisation	3,6	3,5	3	4,0	3,7	3,5	3,3	3,5	3,4	0,7	3,7
Utilité	3,4	3,7	3,5	4,2	3,8	3,7	3,6	3,9	3,7	3,9	3,7

Notes : 1. L'évaluation des cours (par les étudiants), l'évaluation des formations (par le personnel) et l'étude de suivi des diplômés sont les instruments d'AQI utilisés par le personnel enseignant, tandis que les contrats d'objectifs de performance sont appliqués uniquement au personnel administratif. 2. Les moyennes ont été calculées comme suit : a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = beaucoup et 1 = pas du tout. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante : (nombre de réponses « Très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « Pas du tout important » × 1)/nombre total de réponses.

Certaines personnes ont également souligné le rôle des individus dans le processus, ce qui suggère qu'une culture de la qualité peut être instaurée aussi bien par des processus descendants que par des processus ascendants. Une personne a préconisé de mettre en place un programme permanent de formation à l'AQI à l'intention du personnel et d'autres parties prenantes, et d'intégrer des activités d'assurance qualité dans les contrats d'objectifs de performance individuels, afin de renforcer

la responsabilisation individuelle en matière d'AQI. Le personnel enseignant occupant des postes de direction a également reconnu que les actions de suivi et les processus de retour d'expérience étaient essentiels pour l'efficacité du système d'AQI formalisé. Il a cité l'accréditation de l'établissement, l'existence d'un cadre réglementaire pour l'assurance qualité, ainsi que la compétition entre établissements en matière de statut et de fonds comme facteurs externes ayant un impact sur le système d'AQI de l'université.

Enfin, aussi bien les enseignants que le personnel administratif pensent que le paradigme prédominant du système d'AQI de l'université est l'amélioration, suivie d'assez loin par la conformité à des normes externes. Ce résultat confirme que l'AQI est considérée à l'UT comme un processus impulsé de l'intérieur, en parfaite cohérence avec la nécessité d'une autorégulation.

En ce qui concerne la charge de travail et les bénéfices découlant de l'AQI, le personnel administratif apprécie davantage les bénéfices liés aux instruments et processus d'AQI, malgré le surcroît de travail qu'ils génèrent. Ceci est cohérent avec son évaluation positive du système d'AQI concernant l'amélioration des décisions de gestion et l'efficacité globale de l'université.

**Tableau 7.3 Implication du personnel administratif dans les outils d'AQI pour l'enseignement, l'apprentissage et l'insertion professionnelle**

	Évaluation interne	Évaluation externe	Certification	Contrat d'objectifs de performance
Implication	3,1	2,8	1,5	4
Retour d'expérience	3,4	3,6	2,3	3,7
Utilisation	3,3	3,5	2,5	3,9
Utilité	3,8	3,9	3,1	4,2

Note : Tous les chiffres sont des moyennes (voir les notes du *tableau 7.2*).

## 7.4 Conclusions

L'analyse du système d'AQI de l'UT permet de dégager trois grands principes pour un fonctionnement efficace de l'AQI.

**Importance des mécanismes d'AQI pour les processus de gestion de l'université.** Les mécanismes et instruments d'AQI sont au cœur des

processus de gestion de l'université. La structure organisationnelle de l'établissement a évolué au cours des deux dernières décennies, avec la création de nouvelles structures administratives chargées d'améliorer et de mettre en œuvre les normes de qualité de l'université. Ces structures sont présentes à tous les niveaux de l'université pour soutenir les processus et outils d'AQI, notamment dans les unités académiques et administratives, les départements, les organes collégiaux et les comités, soutenant le travail des personnes chargées de l'assurance qualité. Les activités de chaque structure sont régies par le plan stratégique de l'université, traduit en objectifs stratégiques de l'établissement, puis en contrats d'objectifs au niveau des unités et des individus. L'application de ces contrats individuels d'objectifs est contrôlée par la direction de l'université. C'est le signe d'une forte intégration du système d'AQI au sein du système de gestion de l'université.

**Il est important d'impliquer les enseignants en leur offrant des possibilités de développement professionnel.** Il existe une culture de l'autoévaluation et de l'amélioration continue, comme le montrent les ateliers de formation sur l'assurance qualité organisés par l'université à l'intention des enseignants. Ces ateliers abordent les questions d'autoévaluation, de conception de lignes directrices pour les évaluations, de conception et d'amélioration des formations. Ces efforts institutionnels expliquent le degré relativement élevé de connaissance du système d'AQI chez les enseignants et leur implication dans ses processus. Ils ont également permis des innovations au niveau des cursus, ainsi qu'à l'instauration de normes de qualité comparables et reconnues au niveau national et international.

**Il faut impliquer davantage les parties prenantes dans les instruments et processus d'AQI.** Malgré les aspects positifs du système d'AQI de l'université, il reste des points à améliorer pour renforcer son efficacité et tirer des enseignements susceptibles d'être appliqués à d'autres EES dans des contextes institutionnels similaires. Premièrement, la culture de la qualité pourrait être renforcée par une participation plus égale de toutes les parties prenantes aux instruments et processus d'AQI. L'étude fait apparaître des divergences de compréhension du système d'AQI au sein du personnel administratif, des enseignants et des étudiants. Par exemple, le degré de développement de l'assurance qualité est jugé faible dans presque tous les domaines par le personnel administratif, bien qu'il connaisse mieux la politique de qualité et soit plus conscient de son utilité que les enseignants. Parmi les enseignants, on constate des perceptions

différentes du système d'AQI, selon qu'ils occupent ou non des postes de direction. Les étudiants s'estiment exclus des processus d'élaboration de la politique de qualité et du retour d'expérience des instruments d'AQI. Pour que la culture de la qualité devienne vraiment une réalité pour toutes les parties prenantes, il faut mettre en place diverses boucles de retour d'expérience, en articulant et intégrant certains mécanismes d'AQI.

**Tableau 7.4 Appréciation moyenne de l'importance et de l'existence des facteurs internes**

		Soutien de l'équipe de direction	Incidations financières récompensant la contribution du personnel	Retour d'expérience des étudiants	Visibilité des mesures découlant des processus d'AQI	Fiabilité des systèmes d'information	Transparence des processus d'AQI	Évaluation des processus d'AQI	Participation active des groupes concernés aux processus d'AQI
Personnel enseignant	Importance	4,26	3,80	4,48	4,39	4,57	4,72	4,66	4,48
	Existence	3,34	2,87	3,23	2,96	3,10	3,26	3,28	3,10
Personnel administratif	Importance	4,62	3,92	4,52	4,65	4,85	4,79	4,83	4,65
	Existence	3,56	2,93	3,09	3,04	3,06	3,29	3,30	3,21

Note : Tous les chiffres sont des moyennes (voir les notes du *tableau 7.2*).

**Tableau 7.5 Paradigme général du système d'AQI**

	Conformité à des normes externes	Responsabilité vis-à-vis des parties prenantes	Meilleur apprentissage organisationnel	Amélioration	Contrôle	Autre	Total
Personnel enseignant	15,1 %	3,2 %	3,2 %	68,8 %	7,5 %	2,2 %	100 %
Personnel administratif	11,8 %	5,9 %	9,8 %	70,6 %	2 %	0 %	100 %

Note : Les chiffres ont été arrondis à la décimale la plus proche, ce qui explique que le total n'est toujours égal à 100 %.

## Bibliographie

- Atria, F. 2014. *Derechos sociales y educación: Un nuevo paradigma de lo público*. Santiago du Chili : LOM Editores.
- Comisión Nacional de Acreditación. 2007. *El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior (1999-2007)*. Comisión Nacional de Acreditación, ministère de l'Éducation. Santiago du Chili.
- . 2010. *Guía para la Evaluación Externa: Acreditación Institucional Universidades e Institutos Profesionales*. Comisión Nacional de Acreditación. Santiago du Chili.
- . 2015. *Cuenta Pública 2014*. Comisión Nacional de Acreditación. Santiago du Chili.
- . 2015. *El Aseguramiento de la Calidad en el contexto de la reforma al sistema: algunos planteamientos generales*. Comisión Nacional de Acreditación. Santiago du Chili.
- Donoso, S. 2008. « Políticas e instrumentos de financiación de estudios universitarios: encrucijadas para el diseño de sistemas de financiamiento sustentables ». *Ensaio*, Set 2008, 16(60), p. 359-392.
- Donoso, S. 2013. *El Derecho a Educación en Chile. Nueva Ciudadanía tras el Ocaso Neoliberal*. Santiago du Chili : Bravo y Allende Editores.
- Donoso, S. ; Cancino, V. 2007. « Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior ». Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Université de Talca, Chili.
- Friedman, M. 1955. 1980. « ¿Qué falla en nuestras escuelas? ». Dans : M. Friedman et R. Friedman. *Libertad de Elegir*. Madrid : Grijalbo.
- González, P. 2003. « Estructura Institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno ». Dans : *Cristián Cox (éd.). Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago du Chili : Editorial Universitaria.
- Ipsos Chile Operaciones. 2010. *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago du Chili.
- Latorre, C. L. ; González, L. E. ; Espinoza, Ó. 2009. *Equidad en educación Superior. Análisis de las Políticas Públicas de la Concertación*. Catalonia, Santiago du Chili : Fundación Equitas.

- Lemaitre, M. J. ; Maturana, M. ; Zenteno, E. ; Alvarado, A. 2012. « Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena ». *Calidad en la Educación*, 36 (juillet), p. 21-52.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2009. *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE. Édition en espagnol réalisée sous la responsabilité du ministère de l'Éducation chilien.
- Rodríguez-Gómez, R. 2004. « Acreditación ¿Ave fénix de la educación superior? » Dans: I. Ordorika (éd.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa, p. 175-222.
- SIES (Sistema de Información de Educación Superior). 2014. *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. SIES. Division de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation. Chili.
- Université de Talca. 2011. *Plan Estratégico 2015*. Talca (Chili): Université de Talca.
- . 2014. « Informe de Evaluación Interna ». Proceso de Acreditación Institucional 2014.

## Chapitre 8

# Développer une culture de la qualité par le dialogue interne à l'université des sciences économiques de Vienne : « Le médium, c'est le message »

*Oliver Vettori, Karl Ledermüller, Julia Höcher, Julia Zeeh  
et Christoph Schwarzl*

Fondée en 1898 sous le titre d'« Exportakademie », la Wirtschaftsuniversität Wien (WU) est le plus grand EES d'Europe dans le domaine des sciences économiques, avec plus de 22 000 étudiants en licence, master et doctorat, et 11 départements académiques dans des domaines tels que le commerce et la gestion, l'économie, les sciences sociales, le droit des affaires, les sciences naturelles et les langues étrangères. Elle emploie quelque 750 enseignants et chercheurs qui ont produit en 2014 plus d'un millier de travaux pour publication (WU, 2015). Les étudiants et le personnel enseignant bénéficient des services de 550 personnels administratifs (WU, 2015).

La mission et l'orientation stratégiques de la WU découlent de ses obligations légales, énoncées dans la loi de 2002 relative aux universités, à savoir « *contribuer au développement personnel de l'individu, au bien-être de la société et à la protection de l'environnement* » (UG, 2002, §1). La WU est une université publique, financée en majorité par l'État. Bien qu'elle jouisse d'une totale autonomie pour le choix de son personnel et de son offre de formations, les accords entre le ministère de l'Éducation et l'université font l'objet de contrats de performance trisannuels.

La WU est depuis longtemps membre de divers réseaux d'écoles de commerce comme le Partnership in International Management et la Community of European Management Schools and International Companies. Elle est également membre du réseau EQUIS, accréditation attribuée par l'European Foundation for Management Development, et du réseau AACSB.



La loi de 2002 oblige les universités publiques à élaborer des systèmes d'AQI, tout en leur laissant la liberté de choisir l'approche la plus adaptée à leur structure et à leur culture. Les universités publiques sont également tenues, en vertu de la loi relative à l'assurance qualité, d'auditer la qualité de leur AQI. Elles peuvent, pour cela, faire appel à l'agence de leur choix, parmi celles qui figurent au Registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR) pour l'AQE. L'accréditation EQUIS de la WU lui tient lieu d'audit.

L'Autriche est adhérente au Processus de Bologne, l'engagement des gouvernements européens de « *poursuivre des réformes complémentaires de l'enseignement supérieur afin de créer un "Espace européen de l'enseignement supérieur", composé de systèmes d'enseignement supérieur nationaux compatibles* » (Keeling, 2006, p. 207). La WU a donc été et reste fortement influencée par les politiques européennes en matière d'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne a vu le jour dans le but de renforcer l'attractivité et la compétitivité de l'enseignement supérieur européen et de favoriser l'insertion professionnelle et la mobilité des étudiants dans l'espace européen. Ce processus, qui s'est développé et a évolué, touche désormais presque tous les aspects de l'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne a reconnu dès le départ le caractère critique de l'assurance qualité et de l'amélioration de la qualité pour atteindre ses objectifs (EHEA, 2015). Qualifié dans de nombreux États membres de « réforme de la qualité » (EUA, 2007), il a attiré de plus en plus l'attention sur des questions telles que l'implication des étudiants dans les processus d'assurance qualité, les mécanismes de retour d'expérience pour l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que la connaissance, par le personnel, de l'existence des processus d'amélioration de la qualité (Gvaramazde, 2008). Au niveau européen, les ESG sont l'un des documents stratégiques les plus importants en matière d'assurance qualité; elles constituent un cadre de principes politiquement acceptés de bonnes pratiques en matière d'assurance qualité pour les EES et les agences d'assurance qualité.

La politique européenne en matière d'enseignement supérieur n'est pas la seule influence internationale sur les stratégies et processus de la WU: au cours de la dernière décennie, la WU a obtenu la « triple couronne » des principales accréditations internationales des écoles de commerce: les labels EQUIS, AMBA et AACSB. Les accréditations EQUIS et AACSB concernent les établissements. Elles couvrent tous les domaines, notamment la stratégie et la gouvernance, la gestion des

ressources, la qualité et le développement des enseignants, la recherche et l'enseignement, l'apprentissage. L'AMBA accrédite des formations dans le domaine de la gestion. Ces accréditations sont à l'origine de plusieurs innovations cruciales dans le mode de gouvernance et la structure organisationnelle de la WU. Elles ont également contribué de façon importante au développement du dialogue sur les questions de qualité au sein de l'établissement. Cette importance accordée au dialogue est l'un des traits les plus saillants du système d'AQI de la WU et un des fondements de son approche d'une culture de la qualité.

Il y a quelques années, l'AEU a proposé d'utiliser le concept de culture de la qualité comme outil de réflexion sur l'assurance qualité (Vettori, 2012). Le fait de décrire le système d'AQI de la WU comme une application du concept de culture de la qualité dirige l'attention vers des aspects moins procéduraux et moins axés sur les instruments qu'on aurait pu le croire. La culture de la qualité doit en effet être comprise comme un « contexte » plutôt que comme un ensemble de procédures (Harvey, 2009).

Ce chapitre s'appuie sur une étude de cas réalisée dans le cadre de l'étude de l'IPE sur l'AQI. Il rend compte de l'évolution actuelle du système d'AQI à la WU et de ses effets sur divers aspects de l'université (enseignement et apprentissage, insertion professionnelle et gestion) sous l'angle de la culture de la qualité. Il s'intéresse au contexte social (en particulier communicationnel) dans lequel ces procédures doivent s'intégrer pour être efficaces.

## **8.1 L'AQI à la WU : la culture de la qualité en tant que culture de la communication**

La loi de 2002 relative aux universités accorde une totale autonomie à toutes les universités autrichiennes publiques pour mettre en place et développer leur système d'AQI, ce qui a conduit directement à des réformes majeures de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur autrichien. La conception d'un système d'AQI, le choix des instruments et procédures, la définition des compétences des unités d'AQI et des processus à mettre en œuvre en fonction des niveaux d'organisation sont désormais laissés à l'appréciation des universités (Hanft et Kohler, 2007). La loi relative à l'assurance qualité a obligé les universités publiques à faire le point sur leur AQI par des audits de qualité institutionnels. Pour l'AQE, elle les a laissées libres de choisir une agence parmi celles qui figurent à l'EQAR.

Le système d'assurance qualité de la WU repose sur le concept de « culture de la qualité » élaboré par l'AEU<sup>27</sup>, qui met notamment l'accent sur la communication et l'apprentissage organisationnel. En substance, le concept de culture de la qualité vise à reformuler l'assurance qualité en tant que valeur essentielle des EES, plutôt que comme corvée imposée de l'extérieur: « *Une culture de la qualité est une culture dans laquelle chacun, au sein de l'organisation, est responsable de la qualité, pas seulement les contrôleurs qualité.* » (Crosby, 1986, cité dans Harvey et Green, 1993, p. 16.). Ce concept insiste sur le comportement des parties prenantes plutôt que sur le fonctionnement d'un système qualité (Harvey, 2007, p. 81) ou, pour le dire autrement: « *L'existence d'un système d'assurance qualité "maison" n'est pas la garantie de l'existence d'une culture de la qualité.* » (Yorke, 2000, p. 23.) En conséquence, la qualité à la WU est considérée comme une valeur qui doit être défendue par l'ensemble de la communauté universitaire et cultivée à de nombreux niveaux par divers moyens.

Mais cette idée n'est pas si simple à mettre en pratique: l'assurance qualité – en particulier les espoirs qu'elle suscite au niveau de la direction – a un fort penchant pour les approches *top-down* et la centralisation, ce qui risque d'entraîner la culture dans cette voie. Le seul moyen de contrer cette tendance est de faire participer les parties prenantes, malgré le risque que cela comporte, à savoir que toute tentative pour impliquer différents acteurs dans l'initiative qualité leur donne le sentiment d'agir sous l'effet d'une injonction extérieure et non de leur propre chef.

Globalement, le système d'AQI de la WU fonctionne selon cinq axes: efficacité de l'apprentissage, efficacité de l'enseignement, efficacité et adéquation des ressources, capacité de répondre aux besoins académiques et à ceux des entreprises, conformité aux exigences externes (*figure 8.1*).

Les deux derniers axes peuvent être considérés comme le lien entre les processus internes et l'AQE de la WU. L'AQI et l'AQE sont considérées comme les deux faces d'une même médaille: elles s'inscrivent dans la même démarche, mais offrent des points de vue complètement différents sur le même phénomène, et de ce fait nécessitent des approches différentes au niveau stratégique et opérationnel.

---

27. La WU a joué le rôle de coordinateur du réseau lors de l'étape II du projet qualité de l'AEU, de 2003 à 2005.

**Figure 8.1 Principaux aspects « qualité » du système d'AQI de la WU**



Les instruments et activités propres à chaque axe peuvent être regroupés en trois grands processus : analyse de la qualité, développement de la qualité et dialogue sur la qualité. Chacun de ces processus passe par une communication active entre les acteurs à tous les niveaux. Pour l'analyse de la qualité, les experts en assurance qualité de la WU ont développé et réuni une boîte à outils d'instruments analytiques qui couvrent les cinq axes et visent à favoriser une utilisation maximale des données. La communication des données est ainsi considérée comme un élément clé de chaque outil analytique. Les outils et méthodes analytiques habituels de la WU sont notamment l'évaluation des formations, l'évaluation des cours, l'avis des pairs, l'analyse des données d'apprentissage, l'analyse de la charge de travail, l'analyse des progrès dans les études et l'analyse des données d'évaluation ainsi que des initiatives comme le suivi d'un panel d'étudiants et de diplômés (qui consiste à interroger chaque cohorte d'étudiants dans chaque formation

au début, pendant et après leurs études) ou le suivi du marché du travail (qui consiste à suivre la performance des diplômés sur le marché du travail en se basant sur les données de la sécurité sociale).

Dans la mesure du possible, les processus d'assurance qualité de la WU font partie intégrante des processus de gestion ou de développement, sans être toujours identifiés comme tels. Cela correspond à l'un des principes clés de l'approche de la culture de la qualité adoptée par la WU. S'inspirant de la définition que donne Raymond Williams (1989) de la culture (*cultural studies*), la culture de la qualité de la WU est perçue comme un mode de vie, ce qui laisse entrevoir que les systèmes d'assurance qualité doivent se préoccuper moins des aspects techniques que de la valeur ajoutée des efforts de chaque acteur pour créer du sens et améliorer les choses. En un mot : la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage n'est pas le résultat d'un système d'assurance qualité, mais des interactions entre enseignants et étudiants. Le système doit simplement faire en sorte que ces interactions soient aussi fécondes et productives que possible. Les principaux instruments de développement de la qualité mis en place à la WU sont notamment un processus complexe et en même temps très efficace de révision et d'amélioration des cursus, des primes pour les innovations dans l'enseignement, l'excellence de l'enseignement et l'enseignement en ligne (Vettori et Blüml, 2010), des programmes complets de tutorat et de mentorat, des tutoriels en ligne pour les enseignants et les étudiants (qui prennent la forme d'une académie d'enseignement et d'apprentissage en accès libre et d'une section de soutien pour les étudiants) et l'une des plates-formes de communication et d'enseignement en ligne les plus utilisées au monde dans l'enseignement supérieur : Learn@WU.

Enfin, comme le montre l'importance accordée par la WU à un processus de production de rapports efficace et économe en ressources ainsi qu'au principe primordial de la communication, énormément de temps et d'efforts sont consacrés au dialogue avec les parties prenantes internes et externes sur les questions de qualité, pas seulement pour recueillir leurs avis, mais aussi pour discuter et décider des changements à apporter au vu des résultats des analyses. C'est pourquoi la production en temps opportun de données pertinentes est un aspect, mais un aspect seulement, de tout système d'AQI efficace. Il est tout aussi important que ces données soient utiles et largement utilisées. Pour garantir l'utilité des données, les responsables de formation émettent régulièrement des avis sur l'amélioration du système de communication d'informations. En

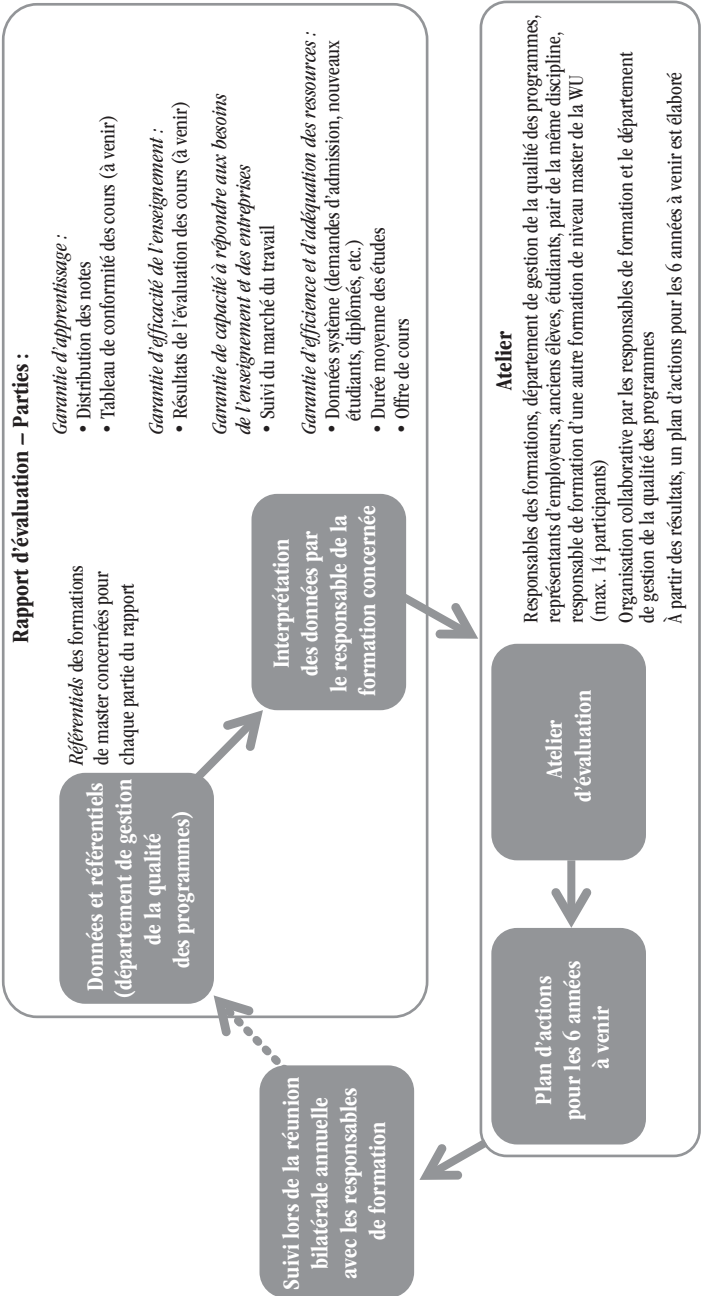
même temps, la structure globale du système permet d'éviter de tomber dans le travers d'une approche trop « sociotechnique » des problèmes et difficultés. Tout le monde s'accorde sur la nécessité d'organiser avec les parties concernées des sessions conjointes pour interpréter les résultats et débattre de leurs interprétations, mais aussi pour se mettre d'accord sur les mesures et actions futures.

Les évaluations des formations sont un exemple d'activité d'AQI propre à engendrer un dialogue interne. Les formations et leur contexte changent constamment sous l'effet de l'évolution du nombre d'inscriptions, des besoins du marché du travail, de l'environnement juridique, etc. Les évaluations des formations, effectuées environ tous les six ans, sont destinées à améliorer les cursus en utilisant des indicateurs et le retour d'expérience des parties prenantes, comme par exemple des employeurs ou des représentants d'ONG, des syndicats professionnels et des partenaires sociaux.

Les rapports annuels d'évaluation des formations utilisés par les responsables des formations, complétés par des données comparatives et contextuelles, sont le fondement des évaluations régulières des formations de la WU (*figure 8.2*). À la formule traditionnelle de l'autoévaluation ou du contrôle par les pairs, la WU préfère des ateliers d'une journée qui réunissent divers acteurs et parties prenantes (responsables des formations, équipe de direction de l'université, étudiants, anciens élèves, enseignants, représentants du marché du travail et pairs d'universités étrangères). Ces ateliers ont pour objet de recueillir et de juxtaposer différents points de vue sur le même problème et de débattre des requêtes, préoccupations et questions pertinentes. Les responsables des formations sont chargés des évaluations, en étroite collaboration avec le Département gestion des formations et de la qualité de la WU, pour garantir que les principales conclusions seront suivies d'effets. Des procédures similaires ont été intégrées dans la plupart des instruments et processus d'assurance qualité de la WU.

Ce dialogue interne est complété par diverses activités de communication en dehors de l'université. Un élément clé du système d'assurance qualité de la WU est en effet le dialogue régulier avec des employeurs, le ministère fédéral de la Science, de la Recherche et de l'Économie, les communautés EQUIS et AACSB, les diplômés et les pairs d'autres établissements. En témoignent les deux axes de l'assurance qualité tournés vers l'extérieur mentionnés : la capacité de

Figure 8.2 Processus d'évaluation des formations offertes par la WU



répondre aux exigences externes et celle de répondre aux normes et besoins académiques et professionnels. Comme indiqué plus haut, des représentants du marché du travail mais aussi des membres de syndicats professionnels et, dans certains cas, des représentants des partenaires sociaux autrichiens participent à tous les processus d'élaboration et d'évaluation des formations. Cette démarche est complétée par la participation des experts en assurance qualité de la WU aux débats nationaux et internationaux et leur contribution au développement de l'assurance qualité *via* des publications et des communications<sup>28</sup>.

L'analyse des efforts de communication de la WU pour développer sa culture de la qualité interne, véritable assise de son système d'AQI, a été un aspect central de l'étude de l'IPE. Comme nous l'avons déjà dit, le système d'AQI de la WU se fonde sur la conviction que le langage et la communication sont essentiels pour mettre en place un système efficace concernant l'engagement et la satisfaction des parties prenantes. Toute organisation repose sur la communication, et l'efficacité d'une communication régulière avec les parties prenantes pour construire la confiance et mettre en place des structures participatives est universellement soulignée dans le débat international sur l'assurance qualité (Vettori et Loukkola, 2013). Le sens social doit être créé par les acteurs, il ne peut être donné ou attribué par d'autres. Ce sens est conçu comme fluide plutôt que statique, comme un processus plutôt que comme un résultat (Vettori et Warm, 2015).

## 8.2 Évaluation de la culture de la qualité à la WU

Le point de vue des différentes parties prenantes internes sur l'utilité des éléments d'AQI de la WU – et leur connaissance de leur existence – était au cœur de l'étude empirique sur laquelle se base ce chapitre. Différentes sources de données ont été triangulées pour une analyse approfondie de la façon dont les parties prenantes perçoivent le système d'AQI de l'université. Pour connaître les avis des enseignants de trois départements – finance, comptabilité et statistiques; socioéconomie; communication commerciale en langues étrangères – et du personnel administratif des

---

28. La WU coordonne le Réseau pour la gestion et le développement de la qualité, créé par les universités autrichiennes.



différents services, deux enquêtes en ligne<sup>29</sup> adaptées aux instruments d'AQI les plus connus des personnels enseignant et administratif ont été menées. Des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion<sup>30</sup> ont été également organisés avec des dirigeants, des enseignants, du personnel administratif et des étudiants, afin d'approfondir leurs points de vue. Par ailleurs, des données issues d'une analyse interne des atouts et des faiblesses du système, effectuée par le département de gestion de la qualité des programmes, ainsi que des informations extraites de divers documents internes (tels que le plan de développement stratégique, les rapports annuels et les rapports d'accréditation) ont été utilisées pour l'étude.

Globalement, le personnel juge extrêmement efficaces et réflexifs l'approche de l'AQI de l'établissement et le système qui la concrétise, en particulier dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Un chef de département a cité comme principaux atouts du système d'AQI le haut niveau d'innovation et la large palette d'instruments et de processus disponibles.

Les données quantitatives montrent clairement que malgré l'intense activité d'AQI à laquelle les enseignants sont soumis dans leur pratique enseignante, ils n'hésitent pas à s'investir dans la démarche et sont comparativement très demandeurs d'autres mesures et activités, même si la majorité est satisfaite du niveau actuel d'efforts dans ce sens (Vettori *et al.*, 2017). Le personnel administratif aimerait que plus d'efforts soient faits dans leurs domaines et qu'on leur propose davantage de formations pour améliorer leur travail. Toutefois, il y a dans l'ensemble peu de signes de résistance à plus d'assurance qualité, ce qui prouve que la culture de la qualité est bien ancrée au sein de la WU. C'est ce qu'a exprimé de façon convaincante l'une des personnes interrogées, un zéléteur de la qualité académique au niveau d'un département. Il aimerait que l'AQI soit intégrée dans son travail quotidien : on pourrait se passer d'un système d'AQI formel, si chaque personne intériorisait les aspects correspondants et les appliquait dans sa pratique quotidienne. La principale tâche de l'unité d'assurance qualité serait de créer un cadre et de mettre en place l'infrastructure nécessaire, telle que la production de rapports ou une section de soutien pédagogique en ligne.

---

29. Le questionnaire d'enquête a été distribué à 451 enseignants, parmi lesquels 70 (15,52 %) ont répondu, et à 86 membres du personnel administratif, parmi lesquels 39 (45,35 %) ont répondu.

30. Onze enseignants et personnels administratifs décisionnaires au niveau supérieur et moyen (tels que des chefs de département et des responsables de formation) ont été sélectionnés pour les entretiens individuels ou les groupes de discussion.

Un autre défenseur de la qualité a proposé que la mise en œuvre des instruments et processus d'assurance qualité soit largement décentralisée, la diversité des situations et des problèmes dans les différents départements exigeant une gestion locale. Si maintenir l'équilibre entre centralisation et décentralisation est un enjeu permanent, la WU semble avoir trouvé un compromis efficace: les unités décentralisées chargées des formations et l'administration centrale partagent la responsabilité de la gestion des formations au quotidien. Chaque responsable de formation académique est secondé par un coordinateur administratif qui est en contact régulier avec le vice-président pour les formations académiques et les affaires étudiantes et avec le département de gestion de la qualité des programmes. Des processus de suivi soutiennent la gestion des formations en identifiant les problèmes et les aspects à améliorer, par exemple la communication régulière de données sur les effectifs d'admission, les résultats des étudiants, les taux de rétention et de satisfaction des étudiants, l'intégration des diplômés sur le marché de l'emploi.

La plupart des enseignants de la WU estiment que la légitimité des données et rapports générés par le système ainsi que la transparence des informations sur l'AQI (*figure 8.3*) sont les principaux facteurs de succès de l'évaluation de la qualité interne à la WU. Rien d'étonnant à cela: quand la méthodologie qui sous-tend les instruments est solide et quand les données sont fiables, toute décision prise en s'appuyant sur ces données emportera l'adhésion d'une communauté universitaire pour laquelle des normes académiques et scientifiques rigoureuses sont le fondement même du discours et du progrès. C'est pourquoi presque tous les responsables de l'université interrogés ont fait l'éloge du professionnalisme et de l'efficacité avec lesquels les données sont recueillies et analysées. Un responsable de formation a jugé particulièrement positive la preuve empirique indéniable (par exemple à travers les enquêtes auprès des anciens élèves et des étudiants) que l'AQI est le point de départ de toute discussion: encourager et favoriser la discussion éclairée est l'un des principes de base du système d'AQI de la WU. Un autre responsable de formation a mentionné le traitement professionnel d'importants volumes de données, la collecte d'indicateurs et, à nouveau, une solide base empirique, comme atouts clés du système.

Toutefois, il est évident que la production de données et leur analyse ne suffisent pas: une communication efficace est cruciale, c'est-à-dire transformer les données en informations et les communiquer aux acteurs qui en ont besoin. La professionnalisation croissante de la communication

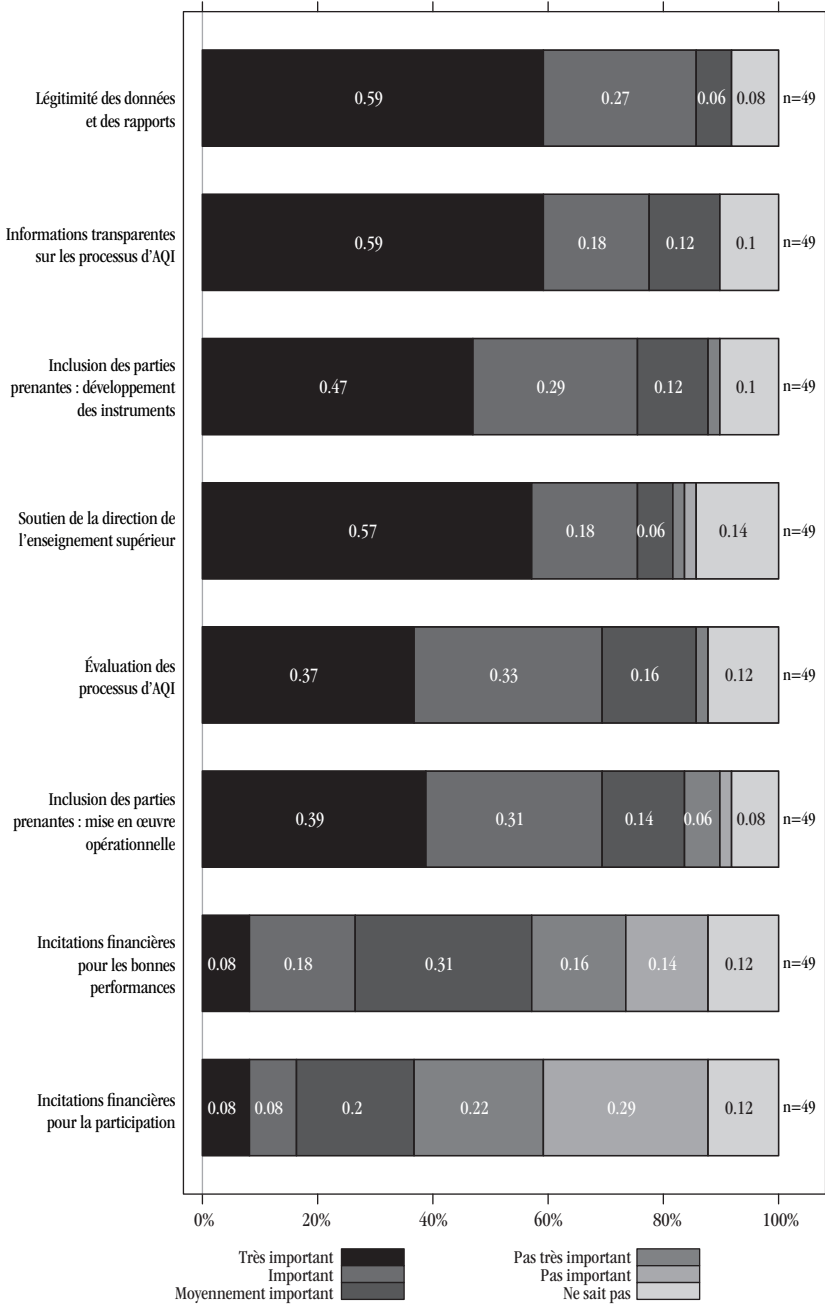
d'informations au cours des dernières années est considérée comme une évolution vitale à cet égard. Selon un responsable de formation, le fait de compiler les indicateurs clés du rapport du responsable de formation au sein du département central de gestion des formations et de la qualité permet au responsable et au coordinateur d'analyser les tendances qui les concernent sans qu'il soit nécessaire de créer un système spécifique.

Ces résultats montrent l'importance d'une architecture formelle de communication en tant que fondement structurel d'une culture de la qualité. Les processus de communication d'informations doivent faire partie de cette architecture. La responsabilité individuelle au sein d'un système d'AQI fondé sur une culture de la qualité n'exclut pas la nécessité de prendre des décisions éclairées : la recherche de sens doit au contraire faire partie de la stratégie générale de communication.

Bien que le système d'information de l'AQI, véritable colonne vertébrale de ses processus de gestion, soit tenu en haute estime par tous les groupes d'acteurs (à l'exception des étudiants qui sont rarement en contact avec lui), l'analyse du système laisse apparaître une marge de progression. Premièrement, nous avons constaté l'existence d'un nombre excessif de rapports isolés, qui suivent simplement la logique de l'enquête ou de la collecte de données sur laquelle ils se fondent. Un système d'information de gestion doit être davantage qu'un simple entrepôt de données collectant des sources de données : il doit fournir aux utilisateurs le type de données requis et donner un sens aux résultats. Il faut créer un environnement structuré dans lequel les individus peuvent échanger leurs points de vue sur les problèmes et les difficultés rencontrés, et un climat dans lequel ils sont prêts à le faire, en définissant le problème et en élaborant des solutions acceptables (deux aspects au cœur de tout cycle d'AQI dans l'enseignement supérieur). Faire converger les différents points de vue des parties prenantes est une fonction clé – et un enjeu majeur – de tout système d'AQI. Ce principe doit être appliqué dans toutes les disciplines et toutes les fonctions de l'établissement, en ne perdant pas de vue la nécessité de trouver un équilibre entre centralisation et décentralisation des responsabilités.

Selon un membre de la direction, la WU a une longue tradition de dialogue constructif, qui semble une condition *sine qua non* du développement d'une culture de la communication. Cette culture de compréhension mutuelle et d'échanges sur la qualité, que la WU cultive depuis plus d'une décennie, a incité les différents acteurs, à tous les niveaux, à s'investir dans l'amélioration de la qualité. Cela explique que

**Figure 8.3 Facteurs de succès de l'AQI du point de vue des enseignants**



les enseignants considèrent les incitations et les primes sans grand rapport avec le succès de l'AQI, comme le montrent les résultats de l'enquête (Vettori *et al.*, 2017).

Les structures claires de communication et le dialogue constant en place sont également appréciés par un groupe totalement différent d'acteurs : les étudiants. Dans les groupes de discussion, ils ont défini le succès du système d'AQI en termes non de processus, mais d'impact sur leurs acquis d'apprentissage. Pour eux, ce qui fait la qualité de l'enseignement, ce sont des responsabilités claires, des référents efficaces et prêts à les soutenir, un ratio personnel/étudiants satisfaisant, et des échanges réguliers entre les personnels enseignant et administratif, et les étudiants.

Les groupes de discussion avec les étudiants ont révélé une faiblesse potentielle du système actuel. De leur propre aveu, les étudiants ne connaissent que des éléments modestes du système général. Ils n'ont aucune idée de ce qui se passe dans les coulisses et sont rarement informés des résultats. Comme d'autres groupes, ils abordent la question de la qualité par le biais d'indicateurs, mais leurs indicateurs diffèrent de ceux des autres groupes. Pour les étudiants, ces indicateurs sont la réputation de l'université, la durée de leurs études et leurs perspectives d'insertion professionnelle. Du fait que les boucles de retour d'expérience ne vont que dans un sens (les étudiants communiquent des informations en retour, mais ne savent pas ce qu'elles deviennent ensuite), ni les étudiants ni l'équipe de direction de l'université ne peuvent vraiment tirer profit de la coopération pour améliorer la qualité. En d'autres termes, il faut élargir davantage l'axe communication de la culture de la qualité aux étudiants et aux diplômés. Donner du sens aux processus et aider les acteurs à comprendre l'organisation et son environnement sont, de notre point de vue, deux des enjeux les plus intéressants (et importants) pour les systèmes d'assurance qualité, à la WU et en général.

### **8.3 Conclusions**

Cette section rend compte du rôle de la culture de la qualité dans le système d'AQI de la WU. L'étude de cas montre que ce concept confère une forte légitimité à l'intégration des processus d'AQI dans le travail des différentes unités et parties prenantes de l'université. Toutefois, la culture de la qualité n'est pas totalement implantée, en particulier en raison de la faible implication des étudiants dans les processus d'AQI. Nous donnons ci-après quelques exemples de démarches et d'efforts récents de l'établissement pour renforcer la culture de la qualité.

**Un réel dialogue et des débats fréquents sur les différents points de vue et interprétations sont nécessaires.** Ce type d'approche ne remplit pas seulement une fonction sociale. Les avis recueillis à l'aide d'instruments différents sont généralement contradictoires et, bien souvent, ne fournissent pas d'informations claires et précises sur les causes d'un problème ou les solutions possibles. Or, définir des actions sur la base d'avis aussi divers n'est pas aussi facile que le laisse entendre le discours politique ou théorique. C'est pourquoi la WU expérimente en permanence de nouvelles formules pour ses études analytiques et ses rapports, afin qu'ils correspondent aux réalités des différents acteurs et que les informations soient réellement prises en compte et intégrées dans les échanges, aussi bien au sein de l'établissement qu'avec d'autres établissements. Les dernières innovations dans ce domaine sont notamment l'introduction de rapports thématiques, qui compilent des données et informations provenant de diverses sources et les intègrent dans l'évaluation d'un sujet complexe mais pertinent (par exemple, un rapport sur l'emploi ou sur le statut social), ou la publication de « brèves », courts messages électroniques diffusant des actualités adressés à l'équipe de direction et aux services. Afin de combler le fossé entre les professionnels de l'assurance qualité et les étudiants quant au sens de l'AQI et de boucler la boucle de l'information décrite plus haut, un rapport est en cours de finalisation pour informer les étudiants des mesures qui ont été prises sur la base de leur retour d'expérience (et ce faisant attirer leur attention sur l'impact de leur contribution au système d'AQI).

**Les communications sont extrêmement difficiles à gérer ou à contrôler.** Il est facile de provoquer des conséquences indésirables graves. Nous avons déjà affirmé que les informations sont rarement interprétées dans le sens voulu par le communicant. Les canaux de communication sont généralement chargés de signification et traités en conséquence. Évoquer, dans la newsletter officielle de l'établissement, les derniers succès de l'assurance qualité pourrait susciter l'intérêt de parties prenantes externes, mais aussi donner à penser en interne qu'il s'agit « *juste d'une nouvelle mode marketing* » (Vettori et Loukkola, 2013). Le fait que le sens social est créé et véhiculé principalement par le langage nous ramène à la question importante de la façon dont les problèmes, les changements et les innovations sont dénommés et formulés. Présenter une activité comme une « réunion informelle pour parler amélioration » ou une « évaluation annuelle des résultats » n'est pas du tout la même chose. Annoncer un nouveau processus en le décrivant comme un « nouvel

instrument d'assurance qualité nécessaire » évoquera quelque chose de totalement différent du même processus présenté comme un « moyen de rendre le développement des cursus plus efficace ». À la WU, par exemple, les termes « assurance qualité interne » ne sont presque jamais employés dans la communication interne. Tirant parti du lien solide qui existe entre l'AQI et la gestion des formations, la plupart des questions qui seraient considérées comme relevant de la première (du moins, vues de l'extérieur) sont formulées comme relevant de la seconde. Parce que les formations académiques font partie de la structure et de la routine des EES depuis des décennies, le langage les concernant est beaucoup plus familier, moins impressionnant et compatible avec les cultures, structures et processus qui se sont développés au fil du temps au sein de l'établissement. En ce sens, une culture de la qualité « émerge » bien plus qu'elle n'est « développée ». En fin de compte, ce sont les actions et les interactions entre les personnes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, qui font l'université (de même que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est, dans une large mesure, une coproduction des enseignants et des apprenants : les responsables administratifs et les professionnels de l'assurance qualité ont un rôle purement contextuel). En conséquence, tout système qui se veut efficace doit s'appuyer sur ces relations et les renforcer. À cet égard, concevoir l'AQI comme une forme de gestion des relations est assurément une approche à recommander à tout EES.

## **Bibliographie**

- AEU (Association européenne des universités). 2007. *EUA policy position on quality*. Bruxelles.
- Doherty, G. D. 2008. « On quality in education ». Dans : *Quality Assurance in Education*, 16(3), p. 255-265.
- EHEA (European Higher Education Area). 2015. *History of the EHEA*.  
Extrait de : [www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3](http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3)
- Gvaramazde, I. 2008. « From quality assurance to quality enhancement in the European Higher Education Area ». Dans : *European Journal of Education*, 43(4), p. 443-455.
- Hanft, A.; Kohler, A. 2007. « Qualitätssicherung im österreichischen Hochschulsystem » [Assurance qualité dans le système d'enseignement supérieur autrichien]. Dans : *Zeitschrift für Hochschulrecht*, 6 (6), p. 83-93.

- Harvey, L. 2007. « The epistemology of quality ». Dans : *Perspectives in Education*, 25(3), p. 1-13.
- . 2009. « Deconstructing quality culture ». Document de travail. Extrait de : [www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf](http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf)
- Harvey, L.; Green, D. 1993. « Defining quality ». In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-33.
- Harvey, L.; Stensaker, B. 2008. « Quality culture: understandings, boundaries and linkages ». Dans : *European Journal of Education*, 43(4), p. 427-441.
- Laske, St. ; Meister-Scheytt, C.; Weiskopf, R. 2000. Qualitäten der Qualität in Universitäten. Dans: S. Laske, M. Habersam, et E. Kappler (éd.), *Qualitätsentwicklung in Universitäten: Konzepte, Prozesse, Wirkungen* [Développement de la qualité à l'université: concepts, processus et résultats], vol. 2, p. 177-201. Munich et Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Keeling, R. 2006. « The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse ». Dans : *European Journal of Education*, 41(2), p. 203-223.
- Kemenade, E.V.; Pupius, M.; Hardjono, T. W. 2008. « More value to defining quality ». Dans : *Quality in Higher Education*, 14(2), p. 175-185.
- Newton, J. 2002. « Views from below: academics coping with quality ». Dans : *Quality in Higher Education*, 8(1), p. 39-61.
- UG (Universitätsgesetz). 2002. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien [Effets de la loi fédérale sur l'organisation des universités et des cursus]. Extrait de : <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/home/studies/legislation/>
- Vettori, O. 2012. *Examining quality culture part III: From self-reflection to enhancement*. Bruxelles : European University Association.
- . 2015. « Vodenje kakovosti kot vodenje programov: izvajanje sistemov vodenja kakovosti na institucionalni ravni » [Programmes de gestion de la qualité et de leadership : mise en œuvre de systèmes de gestion de la qualité au niveau institutionnel]. Dans : S. Gaber, Z.



- Kos, et G. Turk (éd.), *Priloznosti in izzivi zagotavljanja kakovosti visokega solstva* [Opportunités et défis de l'assurance de la qualité dans l'éducation supérieure], p. 128-37. Ljubljana: Universitätsverlag Ljubljana.
- Vettori, O.; Blüml, F. 2010. « Innovative und Exzellente Lehre an der Wirtschaftsuniversität Wien ». Dans: P. Tremp (éd.), *Ausgezeichnete Lehre!: Lehrpreise an Universitäten, Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis* [Excellence de l'enseignement: frais de scolarité à l'université, discussions, concepts et bonnes pratiques], p. 207-214. Münster: Waxmann.
- Vettori, O.; Ledermuller, K.; Schwarzl, C.; Hocher, J.; Zeeh, J. 2017. *Developing a quality culture through internal quality assurance: Vienna University of Economics and Business*. New trends in higher education. Paris: IPE-UNESCO.
- Vettori, O.; Loukkola, T. 2013. « Dealing with engagement issues: an examination of professionals' opinions on stakeholder involvement in quality assurance ». Dans: D. Derricott *et al.* (éd.), *Working together to take quality forward: A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum*, p. 32-37. Bruxelles: EUA.
- Vettori, O.; Lueger, M.; Knassmüller, M. 2007. « Dealing with ambivalences – strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning ». Dans: L. Bollaert *et al.* (éd.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for quality assurance*, p. 21-27. Bruxelles: EUA.
- Vettori, O.; Warm, J. 2015. « Framing educational innovation: the role of language in implementing new educational ideas ». Dans: EDULEARN15 Proceedings, p. 7908-7916.
- Williams, R. 1989. *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. Londres: Verso.
- Wirtschaftsuniversität Wien. 2015. *Wissensbilanz und Leistungsbericht 2014* [Capital intellectuel, rapport 2014]. Extrait de: [www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/about/publications/Wissensbilanz/Wissensbilanz\\_und\\_Leistungsbericht\\_WU\\_2014.pdf](http://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/about/publications/Wissensbilanz/Wissensbilanz_und_Leistungsbericht_WU_2014.pdf)
- Yorke, M. 2000. « Developing a quality culture in higher education ». Dans: *Tertiary Education and Management*, 6(1), p. 19-36.

## Chapitre 9

# Université de Xiamen : intégration des points de vue des parties prenantes pour améliorer la qualité

*Wu Daguang et Qi Yanjie*

Depuis 1999, l'enseignement supérieur progresse à pas de géant en Chine, parallèlement à la croissance économique du pays. Cette progression a été jugée cruciale pour le développement économique et social du pays, comme en témoigne l'annonce faite conjointement en 1999 par l'ancienne Commission nationale de la planification et du développement et le ministère de l'Éducation d'un plan destiné à augmenter les effectifs de l'enseignement supérieur. De plus, dans son Programme de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long termes (2010-2020), le gouvernement chinois prévoyait une vaste modernisation du système éducatif chinois et l'émergence d'une société de l'apprentissage, avec des taux d'inscription atteignant 40 %. Ces initiatives gouvernementales ont entraîné une hausse spectaculaire du taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur, de 10,5 % en 1999 à 34,5 % en 2015, avec une progression des effectifs de 8 504 900 à 25 477 000 étudiants. Le nombre total d'EES a augmenté lui aussi : de 1 071, il est passé à 2 845. Cette multiplication des EES a eu pour effet de diversifier la composition du secteur, avec la coexistence d'établissements sous tutelle du gouvernement central, d'établissements sous tutelle des collectivités régionales et d'établissements privés.

Héritage de la planification centralisée de l'économie, l'assurance qualité de l'enseignement supérieur a été initialement impulsée de l'extérieur par le gouvernement. Ce dernier occupe le sommet de la pyramide du système d'enseignement supérieur, d'où il contrôle l'attribution des fonds et des autres ressources nécessaires pour développer l'enseignement supérieur, et prend en charge les activités, l'administration et l'évaluation de la qualité des établissements. Au cours des années 1990, pour répondre à la demande publique de responsabilité accrue et d'amélioration de la qualité des EES, le ministère de l'Éducation a mis en place un système

d'évaluation des établissements. Ce système oblige les établissements, quels que soient leur type, les niveaux de formation offerts et leur stade de développement, à se soumettre tous les cinq ans à une évaluation. Les EES chinois peuvent également solliciter, de leur propre chef, l'accréditation de leurs formations. En 2016, une nouvelle méthodologie associant une évaluation externe périodique et un contrôle régulier de la qualité a été mise au point. Ce système, première étape vers l'adoption de normes et de systèmes d'évaluation pour apprécier la qualité de l'enseignement supérieur dans le pays, a eu pour effet d'accroître considérablement l'engagement des établissements dans une AQI.

Alors qu'ils accélèrent l'élaboration de systèmes de gestion internes, certains EES rencontrent des difficultés pour améliorer leurs ressources humaines et leurs infrastructures. De plus, si le gouvernement encourage le développement de l'AQI dans les universités, la dynamique interne en sa faveur reste faible et le chemin pour faire progresser l'AQI est très flou dans de nombreux établissements. Beaucoup d'unités internes restent insuffisamment conscientes de l'importance de l'assurance qualité et y consacrent peu d'efforts. Les faibles capacités de nombreux établissements en matière d'AQI traduisent la prédominance durable de l'AEQ dans l'enseignement supérieur chinois.

Afin de permettre aux universités de construire des systèmes d'AQI efficaces, adaptés au contexte local, nous nous concentrerons dans ce chapitre sur la question de l'implication des parties prenantes dans l'AQI. Depuis sa formulation, le concept d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur est étroitement lié aux parties prenantes. Dans son glossaire<sup>31</sup>, l'INQAAHE définit l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur comme le processus consistant à améliorer la confiance des parties prenantes et à prendre les mesures nécessaires pour répondre à leurs exigences minimales (HEQC, 1994, p. 61). Pour garantir la qualité, il est donc crucial que les établissements mettent en place un système d'AQI qui implique toutes les parties prenantes et se fonde sur leur gouvernance conjointe. Les parties prenantes peuvent inclure le personnel administratif, les enseignants, les étudiants, des représentants du gouvernement, des employeurs et des agences d'évaluation tierces impliquées dans l'AQI de l'université, ainsi que d'autres personnes chargées de la qualité du système d'enseignement supérieur ou concernées par son impact.

---

31. Cette définition provient du glossaire analytique de la qualité, consultable sur le site web de l'Association internationale pour les agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : <http://qualityresearchinternational.com/glossary/qualitymanagement.htm>.

Ce chapitre s'intéresse plus spécifiquement à l'AQI de la XMU, dont l'un des aspects novateurs est la forte implication des parties prenantes. La XMU figure parmi les établissements de recherche les plus réputés de Chine. Elle propose un large choix de disciplines, notamment les études artistiques, les sciences humaines, les sciences sociales, les sciences naturelles, l'ingénierie et la technologie, la gestion et la médecine. En 2014, 35 759 étudiants y étaient inscrits, dont 19 379 en licence, 10 761 en master et 3 001 en doctorat.

Pour déterminer le degré d'implication des parties prenantes de la XMU, nous utiliserons les données d'une étude de cas réalisée dans le cadre de l'étude de l'IPE sur l'AQI et focalisée sur la façon dont les parties prenantes perçoivent les documents relatifs à la qualité, les instruments et processus d'AQI et les facteurs internes qui la conditionnent.

## **9.1 Un modèle d'AQI basé sur la responsabilité vis-à-vis des parties prenantes**

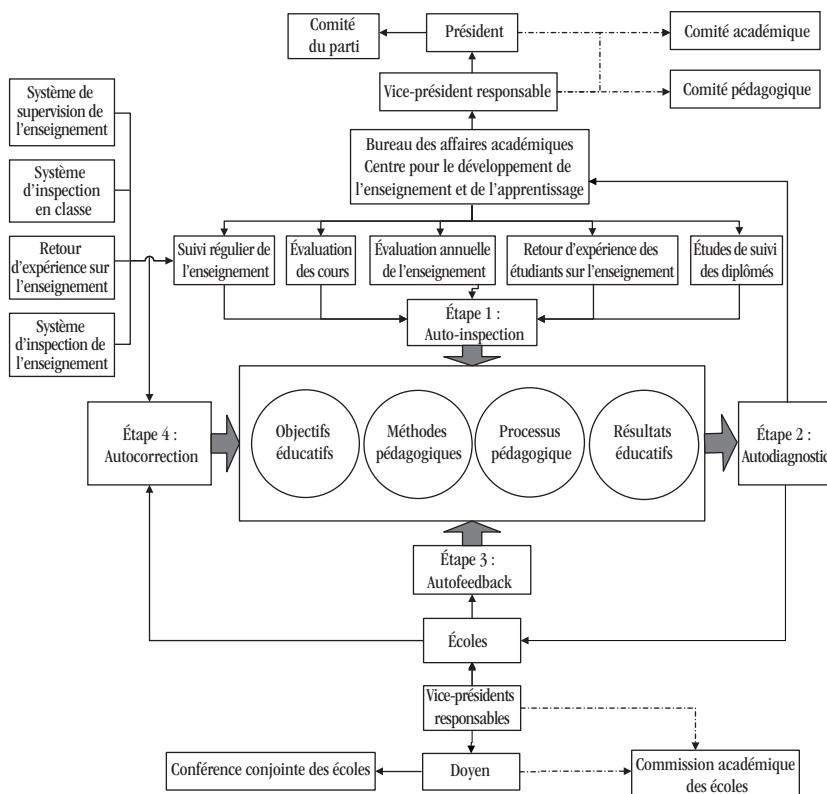
La XMU a développé ces vingt dernières années un système d'AQI efficace et efficient, ciblé sur l'enseignement et l'apprentissage, qui lui a permis de recueillir des données auprès de diverses parties prenantes internes et externes. L'une des innovations de ce système est la prise en compte des points de vue de diverses parties prenantes sur la qualité de l'éducation. Il s'agit d'étudiants, anciens élèves, enseignants, personnel administratif et employeurs, tous ayant été activement impliqués dans la fourniture d'informations pour l'AQI de l'université.

Après plusieurs efforts exploratoires, l'université a mis au point un système applicable à l'échelle de l'établissement et comportant quatre composantes principales – autoexamen, autodiagnostic, autofeedback et autocorrection (*figure 9.1*) – pour contrôler les activités d'enseignement ordinaires et évaluer la qualité de l'enseignement.

**Autoexamen :** Cette composante recouvre en général des contrôles réguliers et des contrôles spéciaux effectués par le bureau des affaires académiques de l'université. Les contrôles réguliers consistent à compiler les données résultant de la supervision des enseignants, de l'observation de l'enseignement (inspection en cours), du retour d'expérience sur l'enseignement (par les étudiants) et de l'inspection à mi-parcours, ainsi que du règlement des problèmes qui surviennent au quotidien. Les autoexamens spéciaux incluent l'évaluation annuelle des étudiants

de licence (par des experts) et l'évaluation annuelle des cours (par les étudiants des premier, deuxième et troisième cycles).

**Figure 9.1 Flux d'activités d'AQI à la XMU**



**Autodiagnostic :** Le Bureau des affaires académiques de l'université produit des rapports basés sur la compilation des informations issues de l'autoexamen. Ces rapports, étayés par des éléments factuels et des données, aident à résumer et à analyser les succès et les difficultés de l'enseignement, ainsi qu'à formuler des suggestions et des avis. Ils sont adressés au vice-président chargé des affaires académiques, avec copie aux doyens et autres responsables de facultés chargés des affaires académiques. Ces derniers procèdent alors à des autodiagnostic sur des problèmes spécifiques.

**Autofeedback :** Le Bureau des affaires académiques organise chaque semestre une réunion ou un atelier général de retour d'expérience sur l'évaluation des étudiants de licence. Y participent généralement

des adjoints aux doyens chargés des affaires académiques de diverses facultés, les directeurs de divers départements, des membres du personnel chargés de l'enseignement de premier cycle, du personnel du bureau des affaires académiques, du centre de développement des enseignants, de l'équipe d'inspection pédagogique et du comité pédagogique. À partir du retour d'expérience des participants, le chef du bureau des affaires académiques résume les succès, souligne les éventuels problèmes et donne des conseils. Des étudiants sont invités à ces ateliers.

**Autocorrection :** Pour donner suite aux recommandations de la réunion ou de l'atelier de retour d'expérience, les facultés organisent des activités d'autoanalyse et d'autocritique en vue d'élaborer des plans d'automodification. Le Bureau des affaires académiques doit, pour sa part, proposer des mesures et des plans généraux de modification afin de répondre aux demandes des experts présents à la réunion de retour d'expérience.

La participation d'autres parties prenantes au système d'AQI est également attestée à travers plusieurs outils d'AQI de la XMU, décrits ci-après (voir également le *tableau 2.3* au *chapitre 2*).

L'évaluation des cours par les étudiants, instituée à la XMU en 1999, est l'un des plus anciens outils d'AQI de l'université. Il recueille auprès des étudiants des informations sur la ponctualité des enseignants, leur attitude à l'égard des étudiants, la préparation de leurs cours, la maîtrise de leur sujet, les activités en cours, l'évaluation des performances des étudiants, l'aménagement du temps, le contact avec les étudiants, les réponses aux questions et la gestion de la classe. Ce sondage est suivi d'une question ouverte invitant les étudiants à faire des suggestions susceptibles d'améliorer les cours. Des groupes de travail spéciaux ont été créés pour traiter et analyser ces données à différents niveaux de l'université. Ils identifient les problèmes et émettent des avis à l'intention des facultés et des enseignants concernés. Les facultés sont encouragées à récompenser les enseignants qui ont de bonnes performances et à soutenir par des entretiens individuels, des indications concrètes et des conseils, ceux qui doivent améliorer la qualité de leur enseignement.

L'université a mis en place en 1997 un **système de supervision de l'enseignement impliquant le personnel et les étudiants** pour les cursus de premier cycle. Ce système fait appel à des enseignants retraités pour déceler les problèmes, faire respecter les règlements en matière d'examens et réagir rapidement aux remarques des étudiants. Leur présence a joué un rôle majeur dans la promotion d'un enseignement de qualité. Depuis

2005, l'université exige en outre des administrateurs et des responsables à tous les niveaux qu'ils effectuent des inspections en cours et qu'ils aient une meilleure connaissance de la qualité de l'enseignement. Les hauts responsables doivent assister à un cours magistral au moins quatre fois par an, les administrateurs du bureau des affaires académiques au moins douze fois par an, les autres administrateurs de niveau intermédiaire six fois par an et les doyens de faculté au minimum dix fois par an. Des étudiants participent également à la supervision de l'enseignement. Les délégués recueillent les avis des étudiants pour l'évaluation à mi-parcours et les communiquent aux conseillers et doyens chargés des études. Une réunion sur l'inspection de l'enseignement à mi-parcours est organisée dans chaque faculté. Le doyen chargé de l'enseignement, le secrétaire adjoint aux affaires étudiantes et des conseillers sont tenus d'assister à la réunion, afin d'apporter une réponse aux problèmes identifiés par les étudiants et de faire suivre les informations aux enseignants concernés.

Chaque année, l'université organise **des enquêtes d'évaluation des formations par les étudiants**. Ces sondages sur le ressenti des nouveaux étudiants et des étudiants de licence mesurent la satisfaction des étudiants concernant le contenu des formations et les méthodes d'évaluation. Celles qui concernent les nouveaux étudiants ont lieu depuis 2008 à l'automne, tandis que celles qui ciblent les étudiants de licence se déroulent depuis 2009 au printemps. Les étudiants de licence sont en outre interrogés sur leur degré de satisfaction en matière de développement professionnel et de progrès académiques. Ces enquêtes, dont les résultats sont compilés dans le rapport sur l'expérience éducative des étudiants, fournissent des informations empiriques qui permettent aux départements et aux responsables de l'université d'évaluer les formations de premier cycle.

Depuis le lancement de ces enquêtes en 2008, la XMU **évalue la charge de travail des étudiants** afin de déterminer le nombre total de cours auxquels assiste chaque étudiant, le nombre de cours dispensés en anglais, la quantité de devoirs donnés et les exigences concernant ces devoirs. Cette évaluation fournit donc des informations sur chaque cours et contrôle son programme de travail ainsi que la charge de travail des étudiants qui le suivent (Xiamen University Career Centre, 2011). Cela permet à l'université de mieux comprendre la charge de travail des étudiants, et donc d'améliorer l'efficacité de l'enseignement en cours ainsi que l'environnement d'étude.

Les **études de suivi des diplômés** consistent à suivre la situation professionnelle et la carrière des nouveaux diplômés, afin d'évaluer la

pertinence de l'enseignement dispensé à l'université. Un questionnaire en deux parties leur est adressé. La première partie leur demande d'indiquer leur situation au regard de l'emploi, la nature de leur poste (s'ils sont en emploi) et les perspectives qu'il offre, la localisation de leur emploi. La seconde partie leur demande leur avis sur l'enseignement et la formation professionnelle qu'ils ont reçus. Ils sont également invités à faire des suggestions pour améliorer les services d'aide à l'emploi de l'université, le système de développement professionnel, l'orientation professionnelle et la formation à l'entrepreneuriat (Xiamen University Career Centre, 2011).

**L'enquête de satisfaction des employeurs** a pour objet de comprendre leurs besoins à partir de leur évaluation des diplômés de la XMU et d'utiliser leurs suggestions pour améliorer l'enseignement et le développement professionnel à l'université. La première enquête a eu lieu en 2011. Adressée aux employeurs venus participer au forum de l'emploi organisé sur le campus, elle comportait des questions sur la satisfaction générale à l'égard des diplômés de la XMU, les raisons pour lesquelles ils avaient choisi des diplômés de la XMU, leur appréciation des capacités et de l'aptitude à l'emploi des diplômés, ainsi que leur performance professionnelle.

En 2012, la XMU **associe des employeurs à la révision de ses formations académiques de premier cycle**. Cette révision lui a permis d'identifier les besoins des employeurs et de prendre en compte leurs suggestions concernant la préparation à la vie active. La participation des employeurs a débouché sur une série de réformes destinées à axer davantage certaines formations sur l'aptitude à l'emploi. Par exemple, l'école de gestion a mis en place un programme d'enseignement général sur la gestion industrielle et commerciale, tandis que la faculté d'architecture et de génie civil a élaboré un cursus axé sur les applications et les matériaux de génie civil. L'école de gestion a en outre décidé d'inviter des cadres de diverses entreprises à donner des cours, afin d'améliorer ses plans de formation académique et ses méthodes pédagogiques.

**L'autoévaluation des unités** se base sur l'autoévaluation des facultés et des départements. Son objet est d'encourager les facultés et les départements à améliorer leurs résultats éducatifs, scientifiques et sociaux, et de conférer à ces tâches un caractère plus scientifique et standardisé. En 2013, chaque faculté a évalué ses examens de fin d'année et les niveaux de performance des étudiants, son utilisation des fonds affectés à l'enseignement et la situation de ses principales formations



unifiées. En 2014, la XMU a évalué les présentations PowerPoint des enseignants, les devoirs donnés aux étudiants, les copies d'examen et la qualité des thèses de deuxième et troisième cycles de chaque cours dans chaque faculté. Ces évaluations ont débouché sur plusieurs plans d'amélioration, axés sur les objectifs de la direction en matière de planification annuelle du travail et d'affectation des ressources.

**Un contrat de niveau de service** est conclu avec le personnel administratif dans le cadre du système de gestion du personnel. Il s'appuie sur un ensemble de règles régissant les conditions d'emploi. Ces règles couvrent les offres d'emploi, les contrats avec les employés, l'évaluation des employés et les procédures de licenciement (Xiamen University, 2005). La gestion du personnel incombe au service des ressources humaines de l'université et au comité des nominations (dirigé par le président de l'université) dans le respect de ces règles. Le service des ressources humaines résume, approuve et décide du maintien ou non en poste du personnel. Les résultats sont ensuite consignés et classés. L'avis d'évaluation est adressé par les ressources humaines et notifié par le fonctionnaire responsable. Cela permet d'évaluer la performance de l'employé, la façon dont il s'acquitte de ses responsabilités et son développement professionnel.

## **9.2 Analyse empirique de l'implication des parties prenantes**

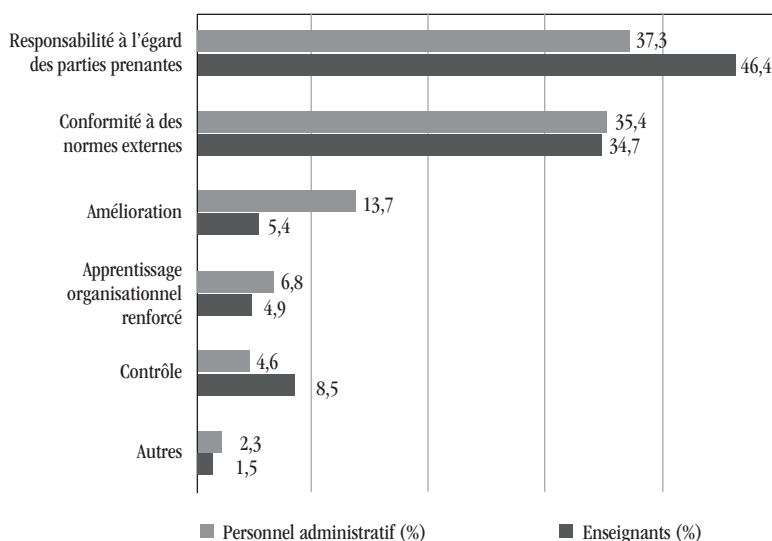
Pour déterminer dans quelle mesure le système d'AQI de l'université est perçu comme impliquant les parties prenantes, l'étude s'est focalisée sur la façon dont ces dernières perçoivent différents aspects du système d'AQI, notamment le paradigme d'AQI, la politique et le manuel d'AQI, les outils d'AQI et les facteurs qui renforcent ou limitent l'efficacité du système. Ces avis ont été recueillis par des questionnaires en ligne et lors d'entretiens semi-dirigés. Deux enquêtes en ligne quantitatives<sup>32</sup> ont été réalisées dans un premier temps auprès des enseignants et du personnel administratif. L'avis des enseignants a été sollicité sur les outils d'AQI liés à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'à l'insertion professionnelle des diplômés. Le personnel administratif a été interrogé uniquement sur les outils d'AQI relatifs à la gestion. Afin d'avoir une vision plus complète des points de vue des différentes parties prenantes, des entretiens semi-dirigés

---

32. Le questionnaire d'enquête a été distribué à 2 703 enseignants, parmi lesquels 853 (31,56 %) ont répondu, et à 399 membres du personnel administratif, parmi lesquels 88 (21,9 %) ont répondu.

et des groupes de discussion ont été conduits avec des enseignants et des responsables administratifs de haut niveau et de niveau intermédiaire<sup>33</sup>, ainsi qu'avec des étudiants<sup>34</sup>. Afin de différencier les cultures disciplinaires, le personnel et les étudiants ont été sélectionnés dans cinq facultés de la XMU : faculté de sciences humaines, école de gestion, école d'architecture et de génie civil, faculté de langues et cultures étrangères, et école de physique et de génie mécanique et électrique.

**Figure 9.2 Paradigme principal de l'AQI à la XMU**



On a demandé aux enseignants et au personnel administratif quel était, selon eux, le paradigme principal de l'AQI de l'université. Il ressort de leurs réponses que le paradigme principal du système d'AQI est, pour les deux catégories de personnel, la responsabilité vis-à-vis des parties prenantes, avec 46,4 % et 37,3 %, respectivement (*figure 9.2*).

33. Les vice-doyens des affaires académiques de cinq facultés de la XMU ont été interrogés pour l'étude de cas, ainsi que 12 chefs de département et d'instituts de recherche au sein de ces facultés. Ont également été interrogés les chefs de cinq unités administratives : le Bureau des affaires académiques, le Bureau des affaires étudiantes, le Bureau de la coopération et des échanges internationaux, le Bureau des ressources humaines et le Bureau du développement et de la planification.

34. Les 28 étudiants interrogés pour l'étude de cas étaient des étudiants des campus Siming et Xiang'an de l'université, représentant 15 facultés différentes et tous les niveaux d'études. Des groupes de discussion ont été également organisés avec 17 représentants des étudiants.

Une politique et un manuel d'AQI sont deux aspects importants pour l'AQI d'une université, mais ils ne peuvent être efficaces que si les parties prenantes internes en connaissent l'existence et en ont une perception positive. Les résultats de l'étude (*tableau 9.1*) montrent que tant les enseignants que le personnel administratif connaissent et apprécient la politique et le manuel d'AQI et qu'ils en reconnaissent l'utilité pour guider leur travail. Les étudiants des groupes de discussion connaissent dans une moindre mesure le système d'AQI de l'université. Ils sont néanmoins au courant de l'existence de certains processus ou outils, comme les évaluations des cours, la supervision des enseignants et les réunions avec le personnel. Ils ont exprimé le souhait d'avoir un accès plus large aux informations générées par ces outils.

**Tableau 9.1 Connaissance par le personnel de l'existence de la politique et du manuel qualité**

		Politique de qualité	Manuel qualité
Oui, ces documents existent et sont utiles pour mon travail	Enseignants	55,2 %	63,36 %
	Personnel administratif	64,3 %	76,05 %
Oui, mais ces documents ne sont pas utiles pour mon travail	Enseignants	13,9 %	14,13 %
	Personnel administratif	8,4 %	7,22 %
Oui, ils existent, mais ils ne me concernent pas	Enseignants	15,7 %	11,26 %
	Personnel administratif	12,9 %	7,60 %
Non, il n'y a pas de documents de ce genre dans mon université	Enseignants	0,9 %	1,99 %
	Personnel administratif	0 %	1,14 %
Je ne sais pas	Enseignants	14,3 %	9,27 %
	Personnel administratif	14,4 %	7,98 %
Total	Enseignants	100 %	100 %
	Personnel administratif	100 %	100 %

On a demandé aux enseignants et au personnel administratif dans quels outils d'AQI ils s'impliquaient, s'ils obtenaient des informations en retour, s'ils utilisaient ces informations et s'ils trouvaient l'outil utile. Les réponses montrent (*tableau 9.2*) que les enseignants et le personnel administratif ont un niveau moyen à élevé de participation aux activités d'AQI et que ce niveau dépend souvent de la nature de leurs missions. Ainsi, les enseignants contribuent plus à l'évaluation des cours par les étudiants et moins aux enquêtes de satisfaction des employeurs.

L'étude a en outre permis de constater des différences substantielles d'implication des enseignants et du personnel administratif dans les

activités d'AQI selon les champs disciplinaires, les échelons hiérarchiques, l'exercice ou non de fonctions de direction, la durée des états de service et le niveau d'études. Par exemple, les enseignants en sciences humaines et en sciences sociales participent plus souvent à l'évaluation des cours par les étudiants que les enseignants en sciences, en ingénierie, en agriculture ou en médecine. Par ailleurs, les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience reçoivent davantage d'informations en retour, utilisent plus souvent les données d'évaluation de la charge de travail des étudiants et considèrent ces données plus utiles que les enseignants ayant plus d'ancienneté. Les administrateurs qui ont un niveau d'études assez élevé participent plus souvent aux programmes d'amélioration de la qualité des services administratifs. Enfin, les responsables d'unités académiques utilisent plus souvent les données issues de la certification et les jugent plus utiles que leurs homologues des unités administratives.

**Tableau 9.2 Participation des enseignants aux outils d'AQI relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'insertion professionnelle**

	Évaluation des cours	Évaluation des formations	Supervision des enseignants	Autoévaluation des formations	Contrôle des formations	Évaluation de la charge de travail des étudiants	Évaluation des compétences des étudiants	Études de suivi des diplômés	Enquêtes de satisfaction des employeurs	Participation des employeurs à la révision des formations	Analyse du marché de l'emploi
Participation	3,90	3,24	2,98	3,25	3,10	2,33	2,43	2,15	1,96	2,00	2,00
Retour d'expérience	3,11	2,94	2,96	2,96	2,92	2,55	2,66	2,48	2,32	2,32	2,46
Utilisation	2,93	2,87	2,93	3,25	2,88	2,52	2,69	2,50	2,36	2,37	2,47
Utilité	3,20	3,06	3,07	3,03	3,05	2,72	2,98	2,81	2,61	2,65	2,81

Note : Les moyennes ont été calculées comme suit : a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante : (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1) / nombre total de réponses.

De même, le *tableau 9.3* montre que le degré d'implication du personnel administratif est généralement lié à leur participation ou non aux activités d'AQI. Par exemple, les administrateurs sont surtout impliqués dans l'autoévaluation des unités.

**Tableau 9.3 Participation du personnel administratif aux outils d'AQI relatifs à la gestion**

	Autoévaluation des unités	Évaluation externe des unités	Certification	Contrat d'objectifs de performance	Contrat de niveau de service
Participation	4,08	2,66	2,39	2,67	3,51
Retour d'expérience	2,66	2,72	2,68	2,77	3,15
Utilisation	2,39	2,77	2,68	2,78	3,17
Utilité	3,51	3,37	2,72	2,82	3,44

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses.

L'étude s'est aussi intéressée à la perception qu'ont les enseignants et le personnel administratif des facteurs internes et externes supposés conditionner l'efficacité du système d'AQI de l'université. On leur a demandé s'ils jugeaient ces facteurs en général importants et si, selon eux, ces facteurs existaient à l'université. Huit facteurs internes en rapport avec l'efficacité des instruments et procédures d'AQI dans les EES ont été proposés dans les questionnaires. Contre toute attente, la participation active de tous les groupes de parties prenantes aux procédures d'AQI est le facteur jugé le moins important tant par les enseignants que par le personnel administratif; le soutien de l'équipe de direction est considéré comme le facteur le plus important et le plus présent pour l'efficacité de l'AQI à la XMU (*tableau 9.4*). Parmi les groupes de parties prenantes, il semble que le soutien des étudiants ait une influence significative sur la mise en œuvre de l'AQI, juste derrière le soutien de l'équipe de direction. Le soutien des enseignants est aussi jugé important, bien que considéré comme présent par un plus petit nombre de personnes.

### 9.3 Conclusions

Avec le développement de l'enseignement supérieur et l'émergence de nouveaux types et niveaux d'éducation en Chine, la forme et les activités des EES ne cessent de se diversifier. Les ressources humaines, financières et matérielles qu'exige l'enseignement supérieur dépassent de loin ce qu'un établissement à lui seul peut acquérir, d'où la contribution croissante du secteur privé au financement des EES. L'AQI de l'enseignement supérieur est devenue, de ce fait, une activité qui implique l'ensemble des individus, organisations et groupes sociaux. Il est donc important que

**Tableau 9.4 Perceptions des facteurs internes de l'AQI à la XMU**

		Soutien de l'équipe de direction	Soutien des étudiants	Visibilité des mesures découlant des procédures d'AQI	Soutien des enseignants	Évaluations scientifiques des procédures d'AQI	Participation active de toutes les parties prenantes aux procédures d'AQI	Système d'information fiable	Information transparente sur les procédures d'AQI
Enseignants	Importance	4,42	4,25	4,30	4,25	4,25	4,20	4,25	4,30
	Existence	4,02	3,80	3,58	3,72	3,54	3,52	3,62	3,58
Personnel administratif	Importance	4,52	4,27	4,26	4,34	4,28	4,26	4,37	4,29
	Existence	4,28	4,00	3,95	3,93	3,90	3,90	3,90	3,95

Note : Les moyennes ont été calculées comme suit : a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante : (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses.

les EES mettent en place un système d'AQI en collaboration avec les parties prenantes, sur la base d'une reconnaissance pleine et entière de l'importance de leur participation à l'AQI. L'analyse du système d'AQI de la XMU a permis de mettre en lumière les grands principes suivants et les enseignements que l'on peut en tirer pour l'AQI, du point de vue de la participation des parties prenantes.

#### **L'AQI doit rendre des comptes à de multiples parties prenantes.**

La XMU a créé un modèle d'AQI qui rend l'université responsable devant des parties prenantes telles que les étudiants, leurs parents, les enseignants, les anciens élèves, les entreprises et les marchés, et qui recueille de façon systématique des informations auprès d'eux. Ce modèle garantit l'institutionnalisation du système d'AQI et empêche qu'il puisse être facilement modifié, même en cas de changement de l'équipe de direction.

**L'AQI doit être résolument soutenue par l'équipe de direction et les doyens de faculté.** Le soutien de la direction est le facteur le plus critique pour l'efficacité du système d'AQI. C'est le cas à la XMU, où l'appui de la direction pérennise la philosophie de l'université en matière d'AQI et soutient la concentration des ressources d'AQI, tout en contribuant, à long terme, à l'instauration d'une solide culture de l'AQI au sein de l'établissement.

**Les étudiants doivent être considérés comme d'importants contributeurs à l'AQI.** La XMU reconnaît le rôle des étudiants, en tant que parties prenantes, dans la supervision de l'AQI. D'après les questionnaires d'enquête, les étudiants sont considérés par les enseignants et le personnel administratif comme ayant le plus d'influence sur le travail de l'université en matière d'AQI, juste derrière l'équipe de direction. Une philosophie de la gestion académique et administrative centrée sur les étudiants, en vigueur depuis longtemps à la XMU, constitue l'essence même de la culture de l'AQI de l'université.

**Il faut associer les anciens élèves et les pairs à l'AQI pour soutenir les efforts d'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés.** À la XMU, l'AQI est massivement orientée vers une meilleure insertion professionnelle des diplômés. Afin de fournir un maximum d'informations aux étudiants par l'intermédiaire de ses services de conseil en carrière et afin de renforcer la pertinence de ses formations, la XMU réalise des études de suivi des diplômés, des enquêtes de satisfaction des employeurs et des analyses du marché de l'emploi. Elle associe en outre les employeurs à la révision des formations. Cela lui permet d'affiner ses structures curriculaires et ses plans de cours, afin de mieux prendre en compte les besoins du marché et ainsi d'améliorer l'insertion professionnelle des diplômés.

**Il faut également lier l'AQI aux possibilités de développement du personnel.** L'évaluation des cours par les étudiants est l'instrument d'AQI le plus important de la XMU pour améliorer la performance de l'enseignement. L'université accorde une attention toute particulière aux résultats de l'évaluation des cours dispensés par les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. Sur la base de ces résultats, le bureau des affaires académiques, l'école concernée et le centre de développement de l'enseignement et de l'apprentissage organisent parfois des groupes de « plans d'études » pour améliorer les performances des jeunes enseignants. Ils font également appel aux meilleurs enseignants pour assurer des fonctions de mentorat auprès des plus jeunes. Le centre de développement de l'enseignement et de l'apprentissage crée et tient à jour des « dossiers de progression » qui permettent aux jeunes enseignants de garder une trace de leurs progrès et de l'expérience acquise.

Il ressort de ces conclusions que les EES chinois pourraient intensifier la participation des parties prenantes à l'AQI pour améliorer ses résultats. Pour cela, plusieurs moyens s'offrent à eux. Premièrement,

avoir un regard franc et constructif sur les résultats de l'évaluation et du contrôle de la qualité. Deuxièmement, permettre aux parties prenantes de participer le plus largement possible à la planification et à l'exécution des activités d'AQI. Troisièmement, prendre en considération les demandes des différents groupes de parties prenantes en recueillant, analysant, interprétant et discutant les données d'AQI. Il est évident qu'il existe un risque que des conflits d'intérêts entre les différents groupes ne freinent la mise en œuvre de l'AQI, ou que certaines parties prenantes se montrent peu enclines à collaborer de façon constructive à l'amélioration de la qualité. C'est pourquoi les responsables de l'AQI doivent se préparer à parler au nom des groupes de parties prenantes les moins influents de l'établissement. Enfin, il est important que les EES proposent aux parties prenantes des formations adéquates pour approfondir leur connaissance des concepts, outils et processus d'AQI, améliorer leurs capacités techniques de contrôle et d'évaluation de la qualité, et prendre davantage conscience de l'importance de l'autoévaluation et de l'autoamélioration.

## Bibliographie

- Chidi, H. 2004. 教育产权与大学制度相关性研究 [Étude sur les droits de propriété éducatifs et le système universitaire]. Xiamen, Chine : XMU.
- Chidi, .H; Yumei, T. 2010. 高等教育利益相关者理论研究中得到几个问题 [Quelques questions concernant la théorie des parties prenantes de l'éducation supérieure]. Dans : *China Higher Education Research*, (6), p. 15-19.
- Daguang, W.; Dunrong, B. 2012. 高等学校《本科教学质量报告》透视（笔谈） [Rapport sur les perspectives sur la qualité de l'enseignement au premier cycle universitaire]. Dans : *Higher Education Research*, (2), p. 41-57.
- Daguang, W.; Li, G. 2016. 《教育规划纲要》实施五年进展与高等教育未来方向的基本判断 [Quelques observations sur la mise en œuvre du programme éducatif des cinq dernières années et le futur de l'enseignement supérieur]. Dans : *China Higher Education Research*, (1), p. 4-11.
- Freeman, R. E. 1984. *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge (Royaume-Uni): Cambridge University Press.



- Harvey, L. 2004-2016. *Analytic quality glossary*. Quality Research International. Extrait de: [www.qualityresearchinternational.com/glossary/](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/)
- HEQC (Higher Education Quality Committee). 1994. *Guidelines on quality assurance 1994*. Londres: HEQC.
- Hong, K. 2009. 我国高等学校内部质量保障体系的建构 [ Mise en œuvre des systèmes d'assurance qualité interne dans les établissements d'enseignement supérieur en Chine]. Dans: *Educational Theory and Practice*, (1), p. 6-8.
- Jiang, P. 2004. 论分散化的大学公共治理 [On decentralized university public governance]. Dans: *Fudan University Forum*, (2), p. 47-51.
- XMU (Xiamen University). 2005. 厦门大学教职员工聘用制度试行办法 [Xiamen University faculty employment system pilot scheme].
- XMU Career Centre. 2011. 厦门大学毕业生就业白皮书 [White Paper Xiamen University graduates].
- Yan, W. 2014. 构建中国特色高等教育质量保障体系. 北京: 教育科学出版社 [Building a higher education quality assurance system with Chinese characteristics]. Beijing: Educational Science Press.
- Yingyi, Q. 1995. 企业的治理结构改革与融资结构改革 [Reform of corporate government structure and financing structure]. Dans: *Economic Research*, 1 (45).
- Yizu, G. 2009. 大学治理结构: 现代大学制度的基石 [University governance structure: Cornerstone of the modern university system]. Dans: *Educational Research*, p. 22-26.

## Chapitre 10

# Université Daystar : l'AQI au service de l'employabilité

*Mike Kuria et Simmy M. Marwa*

Le plan de développement Vision 2030 se fixe comme objectif de faire du Kenya d'ici 2030 « *un pays en cours d'industrialisation à revenu moyen, prospère et compétitif au niveau mondial* ». L'évolution démographique et l'élargissement de l'accès à l'éducation primaire et secondaire ont suscité au sein de la jeunesse une demande croissante d'éducation postsecondaire. Cela s'est traduit par une augmentation rapide des inscriptions à l'université, à la suite de quoi la qualité de l'enseignement supérieur kenyan a été sérieusement mise en question. Face à cette situation, la loi de 1985 relative aux universités a créé une Commission pour l'enseignement supérieur – devenue par la suite la Commission pour l'enseignement universitaire (CUE) – chargée de renforcer le cadre réglementaire et d'instituer une assurance qualité obligatoire, initialement dans les universités privées et, à partir de 2012, dans l'ensemble du secteur universitaire. Toutes les formations universitaires doivent être accréditées conformément au règlement de la CUE.

Mais, malgré les efforts gouvernementaux pour développer l'assurance qualité, les employeurs affirment souvent que les diplômés des universités kényanes ne possèdent pas les compétences et connaissances dont le marché du travail a besoin (Banque mondiale, 2016). Les entreprises du secteur privé, en particulier, se plaignent que les diplômés n'ont pas les compétences requises (McKinsey Global Institute, 2012). Le problème est souvent imputé au caractère dépassé et inadapté des formations dispensées par l'enseignement supérieur et à son incapacité de s'adapter à l'évolution des besoins du marché du travail (Mburu, 2014; Banque mondiale, 2016). La massification de l'enseignement supérieur et le manque d'adéquation entre les formations dispensées et les besoins du marché de l'emploi sont à l'origine d'une augmentation du taux de chômage des diplômés universitaires au Kenya.

Université privée ne recevant aucun financement de l'État, la DU a déployé des efforts remarquables pour proposer des formations qui répondent aux besoins du marché du travail et prennent en compte les intérêts des étudiants et de leurs familles. La DU est spécialisée dans la communication, l'éducation, l'informatique, le développement social, la psychologie clinique et la psychothérapie, l'administration et la gestion des entreprises. Simple faculté de communication lors de sa création en 1974 à Nairobi, elle est devenue en 1994 une université de renom. Elle propose désormais une large palette de formations à tous les niveaux à plus de 5 000 étudiants originaires de plus de 34 pays d'Afrique et d'ailleurs. Grâce à ses formations académiques à visée pratique et à son approche de l'enseignement fondée sur les lettres et les sciences sociales et humaines, elle a maintenu chez ses diplômés un taux d'emploi supérieur à la moyenne. La création en 2006 d'un Centre pour l'assurance qualité (CQA) pour élaborer, mettre en œuvre et contrôler les outils et processus d'AQI a renforcé l'orientation de l'université vers l'insertion professionnelle.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux différentes manières dont la DU s'attache à faciliter l'insertion professionnelle, en particulier grâce à l'AQI. Nous examinons les effets de certains instruments d'AQI utilisés pour favoriser l'insertion professionnelle, sans négliger pour autant d'autres mécanismes d'aide à l'employabilité. Les données utilisées pour l'analyse proviennent de l'étude de cas élaborée pour l'étude de l'IIPE sur l'AQI.

## **10.1 Contexte national et institutionnel**

Le secteur de l'enseignement supérieur a connu ces dernières années au Kenya un formidable développement. Le nombre d'EES a doublé entre 2010 et 2014, pour s'établir à 66 (Banque mondiale, 2016). Selon le Bureau des statistiques du Kenya (2014), le nombre total d'étudiants inscrits à l'université a lui aussi pratiquement doublé entre 2010 et 2013, atteignant 330 000 étudiants en 2013. Le secteur privé s'est considérablement développé ces dix dernières années et accueille actuellement 26 % des étudiants.

Cette augmentation tant du nombre d'établissements que des effectifs étudiants est à l'origine des difficultés d'insertion professionnelle des diplômés dans le pays. Selon une enquête menée par la Banque mondiale (2013), 29 % des entreprises kenyanes se plaignaient d'une « main-d'œuvre dotée d'une formation inadéquate » et de la difficulté pour recruter des travailleurs possédant les compétences requises. Selon

une enquête de Corporate Staffing Services (2015), environ la moitié de la cohorte annuelle de diplômés universitaires du Kenya était jugée apte à l'emploi. Une étude du British Council (2014) a révélé que les nouveaux diplômés mettaient en moyenne cinq ans environ pour trouver un emploi.

Le faible taux d'emploi des diplômés semble imputable à l'inadéquation entre l'enseignement supérieur dispensé et les besoins du marché. Dans une enquête du Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA, pour Inter-University Council for East Africa) (IUCEA, 2014, p. 25), alors que les EES d'Afrique de l'Est jugeaient leurs diplômés bien préparés à la vie active, la plupart des employeurs affichaient une confiance très limitée vis-à-vis du degré de préparation à la vie active des diplômés (*tableau 10.1*). Ils les décrivaient en particulier comme incapables d'innover, dépourvus d'autonomie, de réflexion critique et d'aptitudes rédactionnelles. Certains font également valoir que le système éducatif du pays ne réussit pas à produire des diplômés dotés des connaissances et compétences fondamentales pour concrétiser les ambitions de Vision 2030 en matière de croissance économique et de développement des ressources humaines, entre autres (République du Kenya, 2007).

**Tableau 10.1 Degré de confiance dans le niveau de préparation à la vie active des diplômés en Afrique de l'Est**

Degré de confiance dans le niveau de préparation à la vie active des diplômés		
Pays	EES	Employeur
Burundi	72 %	45 %
Kenya	78 %	49 %
Rwanda	80 %	48 %
Tanzanie	76 %	39 %
Ouganda	82 %	37 %

Source : IUCEA, 2014, p. 25.

De plus, le système d'information sur le marché du travail du Kenya, actuellement utilisé pour suivre la dynamique du marché du travail, s'avère peu efficace et mal coordonné. La Banque mondiale (2016, p. 25) a insisté sur la nécessité de renforcer ce système, afin que les informations sur le marché du travail soient partagées en temps voulu avec les universités et les étudiants.

L'insertion professionnelle des diplômés étant devenue une préoccupation croissante de l'enseignement supérieur kenyan, des établissements ont adopté l'assurance qualité comme stratégie pour améliorer à la fois la qualité et l'insertion professionnelle. Le gouvernement a légalisé le cadre de la qualité de l'enseignement supérieur en 1985 en créant la Commission pour l'enseignement supérieur, restructurée en 2012 et rebaptisée Commission pour l'enseignement universitaire.

Outre ces initiatives nationales d'assurance qualité, la plupart des universités kenyanes ont pour obligation de faire contrôler leurs cursus par des entreprises du secteur privé, afin d'améliorer l'adéquation des formations académiques aux besoins du marché du travail. Il semble cependant que ces buts ne soient que rarement atteints et que, dans la plupart des cas, le processus ne fonctionne pas (Banque mondiale, 2014).

Par ailleurs, de nombreux EES kenyans ont adopté et adapté le cadre régional d'assurance qualité destiné aux États partenaires de la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), élaboré sous l'égide de l'IUCEA. Le principal succès de ce cadre est l'instauration de référentiels, avec la participation de parties prenantes telles que des employeurs, des experts en la matière et des universités. Ces référentiels concernent les études économiques, l'informatique et les technologies de l'information (IUCEA, 2015). Afin de combler le fossé entre les EES et l'industrie, l'IUCEA a lancé une série de forums annuels sur l'enseignement supérieur, instaurant ainsi un dialogue entre le monde universitaire, le secteur public et le secteur privé. Ces efforts illustrent une tendance apparue récemment dans l'enseignement supérieur kenyan, consistant à donner une plus large place à la participation des employeurs.

Réalisée par Corporate Staffing Services, un cabinet de recrutement basé à Nairobi (Ng'ang'a, 2015), une enquête auprès des employeurs classe la DU deuxième meilleure université kenyane en termes d'insertion professionnelle des diplômés, avec un taux de préférence de 57 %. L'université Strathmore arrive en tête des universités privées (78 %), suivie de la DU, puis de l'Université catholique (49 %). Cette préférence des employeurs se traduit souvent par des taux d'emploi plus élevés des diplômés de Daystar. Selon la propre étude de suivi de Daystar, la plupart de ses diplômés trouvent un emploi en six mois. Une étude de suivi réalisée en 2015 montre que 51,9 % des diplômés avaient trouvé un emploi en moins d'un an, tandis que 17,3 % avaient réussi à se faire embaucher avant d'obtenir leur diplôme. Plus d'un diplômé sur dix (12,2 %) avait créé sa

propre entreprise et seuls 13,6 % étaient toujours sans emploi. Sachant que, selon un rapport du British Council paru en 2014, les diplômés kenyans mettaient en moyenne cinq ans à trouver un emploi, il est clair que la DU affiche un taux d'emploi de ses diplômés supérieur à la moyenne.

Ces bons résultats, l'université les doit à l'orientation pratique des cours qu'elle dispense. La DU a été créée pour répondre à des besoins concrets : ainsi, les études de communication, l'une de ses premières formations, ont été mises en place à l'époque pour faire face à la nécessité de produire du matériel de communication. Actuellement, toute proposition de création d'une nouvelle formation doit être étayée par un rapport d'analyse du marché montrant que cette formation répond à un besoin social ou commercial. Dans la plupart des formations dispensées à Daystar, un stage est obligatoire pour obtenir le diplôme, afin que chaque étudiant ait une expérience pratique dans le cadre de son cursus académique.

L'importance accordée par la DU à l'employabilité trouve également sa traduction dans l'attachement de l'établissement à une philosophie de l'enseignement fondée sur la culture générale. Les étudiants abordent différents domaines du savoir à travers un enseignement général obligatoire pour tous, quelle que soit leur spécialisation. Les cours d'enseignement général couvrent un large éventail de sujets, tels que la communication et la culture, la prise de parole en public, la philosophie, l'art de rédiger, la science environnementale, les mathématiques, l'histoire et la science politique. Cette approche a pour but de produire des diplômés dotés d'une solide formation intellectuelle, capables d'agir à l'intérieur comme à l'extérieur de leur domaine d'étude.

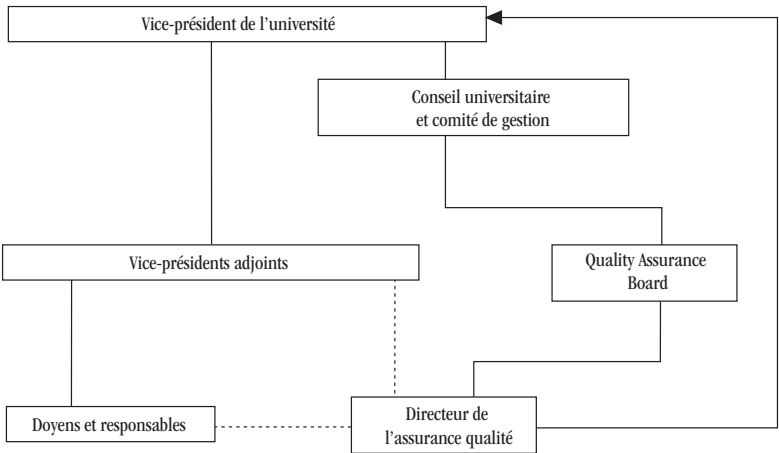
Pour faciliter l'insertion professionnelle, l'université a créé un bureau d'aide à l'emploi qui s'occupe de l'évolution de carrière des étudiants et des diplômés. Ce bureau a développé un réseau de relations en signant des protocoles d'accord avec des entreprises pour proposer des stages aux étudiants. Il organise des forums de l'emploi et des séminaires où les étudiants peuvent rencontrer des employeurs potentiels. Il gère également l'agence pour l'emploi Daylink, à laquelle les anciens élèves peuvent transmettre des offres d'emploi pour les étudiants, et propose des programmes de mentorat dans lesquels des anciens élèves en poste conseillent les futurs diplômés dans des domaines comme l'emploi, l'innovation et les start-up. Il joue un rôle important en offrant divers services aux étudiants, notamment des informations sur le marché de l'emploi et des conseils pour concrétiser leurs aspirations de carrière.

Enfin, le taux élevé d'emploi des diplômés de Daystar est étroitement lié aux efforts de l'université pour améliorer la qualité de ses offres académiques et non académiques par des systèmes et procédures d'AQI, abordés plus en détail ci-après.

## 10.2 Le système d'AQI de la DU

Comme la majorité des universités d'Afrique de l'Est, Daystar a mis en place, il y a un peu plus de dix ans, une structure formelle d'assurance qualité. Le CQA a été créé en 2006, au moment où l'université participait à l'instauration d'un cadre régional d'assurance qualité pour les États partenaires de la CAE, une initiative de l'IUCEA en collaboration avec l'Office allemand d'échanges universitaires (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*). La mission du CQA est d'améliorer la qualité des offres académiques et non académiques à tous les niveaux de l'université : il a élaboré des instruments d'AQI, notamment des politiques, des normes, des lignes directrices et des procédures, en veillant à leur mise en œuvre. Il a également réalisé et coordonné des audits de l'enseignement et de l'apprentissage, par le biais notamment d'évaluations internes et externes des formations académiques, d'examens externes, d'évaluations par les étudiants, d'audits de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, d'études de suivi, d'enquêtes sur les nouveaux diplômés et d'enquêtes de satisfaction des employeurs. Le CQA assure la liaison avec la CUE, chargée de l'accréditation des établissements et des formations au Kenya.

Figure 10.1 Structure de l'AQI à la DU



Source : DU, 2014, p. 18.

La structure d'assurance qualité a été intégrée dans le système de gouvernance de l'université. Le CAQ conseille le président de l'université sur les questions d'assurance qualité et définit l'agenda qualité de l'université. Le directeur de l'assurance qualité du CQA travaille en liaison étroite avec le CAQ, les directeurs adjoints, les doyens et les responsables académiques sur les questions d'assurance qualité touchant l'ensemble des départements, comme le montre la *figure 10.1*.

La politique d'assurance qualité de l'université, entérinée en 2011 par le Conseil académique, témoigne de l'engagement de l'établissement en matière d'assurance qualité. Son but principal est la conformité à des normes pertinentes et appropriées pour fournir des services d'enseignement, de recherche et d'utilité générale de grande qualité. Elle assure qu'en adhérant à ses lignes directrices, la communauté universitaire « *créera et entretiendra une culture de recherche et d'assurance de la qualité* ». Les objectifs de la politique d'assurance qualité de l'université (Daystar University, 2014) sont les suivants :

- préserver et améliorer les normes académiques et la qualité de l'enseignement à l'université ;
- garantir l'intégrité des diplômes académiques de l'université ;
- veiller à ce que toutes les formations soient de grande qualité et constamment en adéquation avec l'Église et la société, dans le pays et à l'étranger ;
- améliorer en permanence la qualité des conseils et des services offerts par l'université aux étudiants ;
- renforcer l'amélioration continue de tous les services de soutien à la communauté universitaire ;
- élaborer et perfectionner de façon systématique les mécanismes d'AQI pour qu'ils puissent s'appliquer à l'ensemble des formations et des services de l'université.

La création du CQA et l'élaboration de la politique d'assurance qualité sont deux initiatives récentes, parfaitement en phase avec les tendances nationales, régionales et internationales qui prévalent dans le secteur de l'enseignement supérieur.

### **10.3 Instruments d'AQI pour améliorer l'employabilité**

Le CQA a développé divers outils d'AQI afin d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée par l'université. Afin de savoir quels étaient les outils d'AQI efficaces, il a réalisé des enquêtes en ligne auprès des



enseignants et du personnel administratif, et a conduit des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion avec d'autres parties prenantes (notamment des étudiants et des membres du personnel occupant des postes de direction) afin de recouper les perceptions et de mettre en évidence les divergences d'opinions. Le questionnaire adressé aux enseignants visait à déterminer les effets des quatre instruments d'AQI suivants sur l'insertion professionnelle :

- évaluation des cours par les étudiants,
- évaluation des formations,
- études de suivi des diplômés,
- enquêtes auprès des employeurs.

**L'évaluation des cours par les étudiants** est l'un des instruments d'AQI les plus anciens et les plus utilisés à la DU. Le terme « évaluation par les étudiants » est employé ici comme synonyme du terme « évaluation des cours ». Les étudiants ont la possibilité d'évaluer, à la fin de chaque semestre, leur expérience d'apprentissage dans certains cours. Ces évaluations contiennent : 1) des questions concernant les étudiants, notamment leur degré de préparation des cours, leur participation en cours, le fait de solliciter l'aide des enseignants, la satisfaction et le sentiment de réussite ; 2) des questions concernant le cours concerné, par exemple la présentation d'un plan de cours clair, la pertinence des documents à lire, la cohérence entre les devoirs et les objectifs du cours, l'inclusion des dernières innovations dans le domaine concerné et la satisfaction à l'égard des objectifs du cours ; 3) des questions concernant les enseignants, par exemple la préparation de leurs cours, la promotion des méthodes d'apprentissage, le fait d'encourager les étudiants à participer, l'emploi de méthodes d'évaluation appropriées et leur disponibilité pour aider les étudiants. Si les évaluations des cours sont effectuées par le secrétariat administratif de l'université, l'analyse des données est faite par le CQA et les résultats sont envoyés aux enseignants concernés. Les doyens et les chefs de département reçoivent également ces résultats qui peuvent servir de base à des mesures d'amélioration.

**L'évaluation des formations** repose sur une autoévaluation au niveau des formations, validée par des contrôleurs externes. L'autoévaluation, effectuée par les enseignants et les étudiants, vise à mesurer le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage attendus et à vérifier la qualité de chaque formation. Les résultats sont compilés dans un rapport d'autoévaluation. Des pairs externes (généralement des experts du domaine, des représentants

du marché du travail ou d'anciens élèves) évaluent ensuite les formations à partir du rapport d'autoévaluation et de leurs propres observations lors d'une visite sur place. À l'issue de ce processus, l'université élabore un plan d'amélioration basé sur les recommandations du rapport d'autoévaluation et du rapport d'examen par les pairs.

**Des études de suivi des diplômés** ont été récemment instituées pour évaluer l'adéquation des formations académiques aux besoins et défis rencontrés par les étudiants après l'obtention du diplôme. Conformément à la politique d'assurance qualité, seuls les nouveaux diplômés (deux ou trois ans maximum après le diplôme) participent à ces études. L'université exige désormais des unités d'enseignement et du CQA qu'ils procèdent à des études de suivi tous les cinq ans ; les premières ont eu lieu en 2010. Toutefois, leur fréquence varie en fonction des besoins des écoles, des centres, des instituts et des départements. L'université demande parfois à certaines unités de réaliser des études de suivi pour les diplômés de certaines formations. Les résultats des études de suivi sont utilisés pour réviser les cursus et améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

**Les enquêtes auprès des employeurs** sont, elles aussi, un instrument d'AQI relativement récent à la DU. Les premières ont été effectuées en 2010 et 2015. Il s'agissait de demander l'avis des employeurs sur les diplômés de Daystar par rapport aux diplômés d'autres universités, quels étaient leurs atouts et leurs points faibles, et quelles étaient leurs recommandations concernant les compétences primordiales pour entrer dans la vie active. Les enquêtes, étroitement liées aux stages pratiques exigés par la plupart des formations académiques, sont généralement conduites de façon informelle au niveau des départements, ou parfois par des arrangements privés entre les employeurs et le personnel des départements concernés. Des entretiens approfondis avec des employeurs sont également menés, en particulier dans le secteur des médias, qui emploie de nombreux diplômés de Daystar.

## **10.4 Résultats empiriques de l'étude de cas sur l'AQI à Daystar**

La DU a participé à l'étude de l'IPE sur l'AQI qui visait, entre autres, à déterminer quels étaient les effets du système d'AQI sur l'orientation professionnelle. Pour recueillir des données primaires, cette étude a organisé deux enquêtes en ligne auprès des enseignants et du personnel administratif de l'université. Afin de recueillir plus de détails sur les perceptions des parties prenantes, des entretiens approfondis et des

discussions avec des responsables et administrateurs de l'université (au niveau central et décentralisé) ont été menés, ainsi que des groupes de discussion avec des hauts responsables académiques, des hauts responsables administratifs et des représentants des étudiants.

Le *tableau 10.2* montre les résultats du questionnaire adressé aux enseignants concernant les effets des outils d'AQI sur l'insertion professionnelle. L'évaluation des cours par les étudiants est considérée comme extrêmement efficace, suivie de l'évaluation des formations et des enquêtes auprès des employeurs. Il semble que les études de suivi soient perçues comme moins efficaces pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés.

**Tableau 10.2 Effets des outils d'AQI sur l'insertion professionnelle (du point de vue des enseignants)**

	Évaluation par les étudiants	Évaluation des formations	Études de suivi	Enquêtes auprès des employeurs
Meilleure insertion professionnelle des diplômés	3,4	3,2	2,1	3,1

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses.

Les entretiens avec d'autres parties prenantes ont donné des résultats similaires. Les étudiants interrogés jugent l'évaluation des cours par les étudiants extrêmement efficace. Elle confère de la crédibilité à l'enseignement dispensé par l'université et contribue à l'image positive de ses diplômés sur le marché du travail. L'idée que l'évaluation par les étudiants améliore l'employabilité a été défendue par les doyens d'écoles et les chefs de département lors des entretiens approfondis. Selon eux, ces évaluations ont contribué à la révision et à l'amélioration des formations académiques, des méthodes d'enseignement et des évaluations des étudiants, conformément aux tendances du marché.

Les entretiens ont également montré que l'évaluation des formations contribuait à améliorer la performance des diplômés sur le marché du travail. L'une des explications données par les enseignants est la participation d'employeurs et d'anciens élèves à l'évaluation des formations. Leur contribution a mis en évidence les atouts et les faiblesses des formations, ce qui a permis de les adapter aux besoins du marché du travail et ainsi d'améliorer les perspectives professionnelles

des diplômés. Du fait que l'évaluation actuelle des formations ne couvre pas toutes celles proposées par la DU et que les formations révisées n'ont pas encore achevé le cycle d'évaluation, les données de ces évaluations n'étaient pas diffusées à toutes les parties prenantes de l'université. Cette carence de données pourrait expliquer que l'évaluation des formations soit jugée moins efficace que l'évaluation par les étudiants pour faciliter l'employabilité.

Lors des entretiens, des chefs de département ont mentionné l'impact des enquêtes auprès des employeurs sur l'insertion professionnelle des diplômés. Les enseignants les jugent extrêmement efficaces, dans le sens où ils ont directement un retour d'expérience de la part des employeurs sur les performances des étudiants en stage. Mais ils ont attiré l'attention sur l'absence de disponibilité immédiate de données concrètes (statistiques), à cause du statut informel des enquêtes auprès des employeurs en tant qu'outil d'AQI. Par conséquent, Daystar devrait peut-être envisager d'adopter une approche plus formelle et systématique de ces enquêtes et de la diffusion de leurs résultats, par exemple en produisant des rapports et en organisant des ateliers.

D'un autre côté, il semble que pour diverses raisons l'efficacité des études de suivi n'ait pas encore été établie. Les facteurs négatifs identifiés par l'étude sont notamment le faible niveau de participation du personnel, l'absence de diffusion des résultats aux étudiants et leur faible fréquence. Les enseignants déclarent n'avoir été associés ni aux études de suivi ni à la mise en œuvre des résultats produits. Il en résulte un manque de connaissance de l'existence des études de suivi des diplômés chez les étudiants interrogés. Seuls les enseignants occupant les postes les plus élevés semblent en avoir connaissance. Ceci est peut-être dû au fait que l'université n'a mené sa première étude de suivi qu'en 2010 et une deuxième en 2015. Ils reconnaissent même que l'actuel cycle d'études en cinq ans n'est pas suffisant pour produire des données significatives pour les étudiants et préconisent la mise en place d'études de suivi spécifiques à chaque formation. La plupart des personnes interrogées admettent que les études de suivi pourraient améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, si les recommandations des anciens élèves et des employeurs étaient dûment prises en considération.

D'autres mécanismes institutionnels qui ne font pas partie de l'arsenal d'AQI de Daystar ont été cités comme permettant le rapprochement de l'université et des employeurs. Les stages sont

considérés comme efficaces pour favoriser l'insertion professionnelle, les étudiants étant parfois embauchés à temps plein à la suite de leur stage. Pour les chefs de département, les journées portes ouvertes donnent également aux étudiants l'occasion de rencontrer des employeurs et à l'université la possibilité de recueillir des données sur les attentes du marché du travail. Selon les enseignants, des informations pourraient être recueillies en faisant des enquêtes auprès des employeurs lors des journées portes ouvertes et utilisées ensuite pour élaborer ou revoir les cursus. Tous ces mécanismes sont considérés comme des occasions de mettre en œuvre des outils d'AQI et donc de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés.

## **10.5 Conclusions**

Le développement massif de l'enseignement supérieur au Kenya est à l'origine de difficultés d'insertion professionnelle des diplômés. Les employeurs critiquent le manque d'esprit d'innovation, d'indépendance, d'esprit critique et d'aptitudes rédactionnelles des diplômés. Devant les préoccupations croissantes suscitées par l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur, des EES ont adopté l'assurance qualité comme stratégie pour combler le fossé entre l'université et le marché du travail. Un cadre régional d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur a été récemment adopté dans les États partenaires de la CAE, avec la définition de référentiels dans les disciplines concernées.

Spécialisée avant tout dans la communication, la DU a créé le CQA afin d'améliorer la qualité de ses offres académiques et non académiques. Pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés, outre les instruments d'AQI développés par le CQA, l'université a mis en place un service d'aide à l'emploi qui offre aux futurs diplômés diverses possibilités de contact avec des employeurs, notamment des stages et des journées portes ouvertes. Cela a permis à l'université de maintenir le taux d'emploi de ses diplômés à un niveau plus élevé que d'autres EES kenyans, les employeurs nationaux affichant une préférence marquée pour ses diplômés. On trouvera ci-après les implications des résultats de l'étude de cas en ce qui concerne l'AQI et l'insertion professionnelle (voir également le *chapitre 3*), valables pour d'autres universités au Kenya et en dehors.

**Il faut impliquer les employeurs dans les outils et processus d'AQI.** Les outils qui favorisent les contacts entre les EES et les employeurs se sont avérés extrêmement efficaces. Les outils qui mettent

les employeurs à contribution sont les évaluations des formations et les enquêtes auprès des employeurs. Le retour d'expérience de la part des employeurs a permis de faire apparaître les atouts et les points faibles des formations et de les adapter aux besoins du marché du travail.

**Il est important de diffuser les informations recueillies.** Il semble que l'impact des outils d'AQI sur l'employabilité dépend en grande partie de la diffusion des informations qu'ils permettent de recueillir. Il ressort des entretiens que leur diffusion insuffisante se traduit par un faible niveau de connaissance des outils d'AQI et d'implication dans l'AQI. Bien que les études de suivi soient perçues comme ouvrant des possibilités d'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés, leur efficacité reste à établir en raison de la faible diffusion des résultats au sein de l'université. De même, les données provenant des enquêtes menées auprès des employeurs sont jugées peu accessibles, à cause de leur caractère informel. Comme l'ont suggéré certaines des personnes interrogées, l'université pourrait adopter une approche plus formalisée et plus systématique de la diffusion des résultats des enquêtes menées auprès des employeurs.

**Les outils d'AQI peuvent avoir de multiples fonctions.** Un outil peut avoir plusieurs fonctions et produire des résultats inattendus. Par exemple, alors que les évaluations des cours par les étudiants et les évaluations des formations avaient à l'origine pour but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, les étudiants les ont jugées extrêmement efficaces pour améliorer leur employabilité. À l'inverse, les études de suivi des diplômés, destinées à l'origine à préparer les étudiants à la vie active, n'ont pas été jugées aussi utiles pour améliorer l'employabilité. Compte tenu des effets divers et imprévisibles des différentes activités d'AQI, l'université ne doit pas limiter les outils d'AQI à leur fonction. Elle doit au contraire adopter une approche plus flexible et se concentrer sur la façon d'utiliser et de communiquer les résultats à toutes les parties prenantes de l'université, voire au-delà. Le dialogue éclairé qui peut naître entre les étudiants et les enseignants grâce à une diffusion efficace de l'information a toutes les chances d'avoir un effet positif sur le développement d'une culture de la qualité.

## Bibliographie

- Banque mondiale. 2013. *World Bank enterprise survey for Kenya*. Extrait de: [www.enterprisesurveys.org/data/exploreconomies/2013/kenya](http://www.enterprisesurveys.org/data/exploreconomies/2013/kenya)
- . 2014. *Kenya: A supply side analysis of skills for the textile sector*. Mimeo. Washington DC : Banque mondiale.
- . 2016. « Quality and relevance ». Dans: A. Blom, R. Raza, C. Kiamba, H. Bayusuf, et M. Adil (éd.), *Expanding tertiary education for well-paid jobs: competitiveness and shared prosperity in Kenya*, p. 17-35. Washington DC : Banque mondiale.
- British Council. 2014. *Can higher education solve Africa's job crisis? Understanding graduate employability in Sub-Saharan Africa*. British Council. Extrait de: [www.britishcouncil.org/sites/default/files/graduate\\_employability\\_in\\_ssa\\_final-web.pdf](http://www.britishcouncil.org/sites/default/files/graduate_employability_in_ssa_final-web.pdf)
- Corporate Staffing Services. 2015. *Quarter one talent report: Hiring trends, challenges and future outlook*. Extrait de: [www.slideshare.net/PerminusWainaina/corporate-staffing-services](http://www.slideshare.net/PerminusWainaina/corporate-staffing-services).
- DU (Daystar University). 2014. *Quality assurance policy*. Nairobi: Daystar University.
- IUCEA (Inter-University Council of East Africa). 2014. *Report from a study establishing the status of higher education qualifications systems and their contribution to human resource development in East Africa*. Kampala: IUCEA.
- . 2015. *Benchmarks for the Bachelor of Computer Science and the Bachelor of Information Technology programmes*. Kampala: IUCEA.
- Kenya. 2007. Ministère de la planification et du développement national. *Kenya vision 2030*. Nairobi: Gouvernement de la République du Kenya.
- Kenya: National Bureau of Statistics. 2014. *Kenya facts and figures 2014*. Nairobi: Gouvernement de la République du Kenya.
- Mburu, K. 2014. « Labour crisis: Widening skills gap costs local graduates job ». *Daily Nation*, 24 avril 2014. Extrait de: [www.nation.co.ke/lifestyle/money/Widening-skills-gap-costs-local-graduates-jobs/435440-2291248-rdfv4ez/index.html](http://www.nation.co.ke/lifestyle/money/Widening-skills-gap-costs-local-graduates-jobs/435440-2291248-rdfv4ez/index.html)

- McKinsey Global Institute. 2012. *Africa at work: Job creation and inclusive growth*. Extrait de : [www.mckinsey.com/global-themes/middle-east-and-africa/africa-at-work](http://www.mckinsey.com/global-themes/middle-east-and-africa/africa-at-work)
- Muindi, B. 2014. « Too many graduates but where are the jobs? ». *Daily Nation*, 12 octobre 2014. Extrait de : [www.nation.co.ke/news/Too-many-graduates-but-where-are-the-jobs/-/1056/2484168/-/5tgmapz/-/index.html](http://www.nation.co.ke/news/Too-many-graduates-but-where-are-the-jobs/-/1056/2484168/-/5tgmapz/-/index.html)
- Ng'ang'a, G. 2015. « Employer poll reveals preferred university graduates ». *University World News*, 17 avril 2015. Extrait de : [www.universityworldnews.com/article.php?story=20150416162015990](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150416162015990)
- Wanzala, O. 2015. « World Bank raises concern on quality of Kenya's graduates ». *Daily Nation*, 1<sup>er</sup> octobre 2015. Extrait de : [www.nation.co.ke/news/World-Bank-raises-concern-over-Kenya-s-graduates/-/1056/2893556/-/14wh4u2z/-/index.html](http://www.nation.co.ke/news/World-Bank-raises-concern-over-Kenya-s-graduates/-/1056/2893556/-/14wh4u2z/-/index.html)



## Chapitre 11

# American International University – Bangladesh : l’AQI au service de l’employabilité

*Carmen Z. Lamagna, Charles C. Villanueva et Farheen Hassan*

Au cours des dix dernières années, la pression démographique et la demande sociale croissante d’accès à l’enseignement supérieur ont provoqué une forte augmentation des effectifs étudiants et du nombre d’universités au Bangladesh. Si la présence d’universités privées et d’antennes d’universités internationales au sein du système a amélioré l’accès à l’enseignement supérieur dans le pays, elle a rendu le contrôle et la réglementation de la qualité des formations et des services d’enseignement supérieur encore plus nécessaires. Garantir la qualité de l’enseignement supérieur est ainsi devenu l’une des grandes priorités du gouvernement bangladais, qui a créé à cet effet une unité d’assurance qualité au sein de la Commission des subventions aux universités (UGC). Par ailleurs, chaque université est tenue de créer une cellule d’assurance qualité, chargée de l’évaluation et du contrôle rigoureux de la qualité dans l’établissement (UGC, 2013, 2010).

C’est dans ce contexte que l’American International University – Bangladesh (AIUB) a participé à l’étude de l’IIPE sur l’AQI. Fondée en 1994, l’AIUB est l’une des universités privées phares du Bangladesh. Dotée de solides mécanismes et outils d’AQI, elle a servi de modèle lors du développement de l’assurance qualité dans l’enseignement supérieur bangladais. Elle a concentré ses efforts sur l’insertion professionnelle de ses diplômés, ainsi qu’il transparaît à travers son offre académique, avec des outils d’AQI cherchant à améliorer les résultats des diplômés en matière d’emploi, mais aussi d’enseignement et d’apprentissage.

### **11.1 Contexte national et institutionnel**

Le Bangladesh est un pays dont le revenu se situe dans la moyenne inférieure, avec une population d’environ 160 millions d’habitants. Au cours des dernières décennies, il a enregistré des progrès économiques

significatifs, passant d'une économie essentiellement agricole à une société plus industrialisée et tournée vers les services (Kashem, 2016; Kashem et Rajib, 2016; Tuhin et Rahman, 2016). La croissance moyenne du PIB a culminé à 6,1 % entre 2011 et 2015. Du fait de l'augmentation de la demande de diplômés qualifiés sur un marché du travail qui ne cesse de se diversifier, produire des diplômés de talent est devenu l'un des objectifs majeurs des EES bangladais.

L'essor économique des dix dernières années a provoqué une hausse spectaculaire du nombre d'EES et d'étudiants. Selon le système d'information pour la gestion de l'enseignement supérieur du Bangladesh, on dénombrait 75 universités privées et 37 universités publiques en 2016 dans le pays (ministère de l'Éducation, 2002, 2006, 2014). Le nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur a en outre pratiquement triplé depuis 2000, atteignant deux millions en 2012, soit un taux brut d'inscription de 13,2 %. La proportion d'étudiantes et d'enseignantes a atteint respectivement 30,23 % et 25,24 % en 2014.

À mesure que se multipliaient les EES, ont commencé à surgir divers problèmes. Les universités privées ont été confrontées à l'absence de structures de gouvernance adaptées, au manque d'infrastructures, au coût élevé des frais d'inscription et à la prédominance des enseignants à temps partiel (Alam, Haque et Siddique, 2006). Les universités publiques ont rencontré des problèmes similaires, en particulier l'absentéisme des enseignants (Hossain et Naeema, 2013). Le manque d'infrastructures a été reconnu comme mettant en péril la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements (Hossain, Hoque et Uddin, 2014). Mais surtout, le décalage entre l'enseignement supérieur et les besoins du marché du travail est devenu de plus en plus préoccupant, tant dans les EES publics que privés (Chishti, Uddin et Ghosh, 2007). Cela s'est traduit par la préférence marquée des entreprises pour le recrutement de candidats étrangers et par un faible taux d'emploi des diplômés des EES bangladais. Le plan stratégique pour l'enseignement supérieur (*Strategic Plan for Higher Education 2006-2026*) de l'UGC (UGC, 2007) et la politique nationale d'éducation 2010 du gouvernement (ministère de l'Éducation, 2010) ont souligné le lien entre ces problèmes et l'absence de mécanismes d'assurance qualité, amenant le gouvernement à renforcer l'assurance qualité à l'échelle nationale.

Afin que les politiques d'assurance qualité mises en œuvre se fondent sur des normes communes, le ministère de l'Éducation a créé au sein

de l'UGC une unité d'assurance qualité. L'UGC assure la liaison entre le gouvernement et les universités du Bangladesh. L'unité d'assurance qualité a pour mission de garantir un contrôle qualité efficace dans tous les EES du pays. Par ailleurs, dans le cadre du Projet d'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur, ou HEQEP (UGC, 2014a) lancé en 2009 avec le soutien financier de la Banque mondiale, il a été demandé à certaines universités de créer des IQAC (AIUB, 2015a). Plus de trente EES ont élaboré leurs propres mécanismes d'AQI et ont pris des mesures pour s'attaquer aux questions d'assurance qualité (UGC, 2014b).

L'AIUB, établissement privé, a ouvert ses portes en 1994 avec l'ambition de produire des diplômés qualifiés dans divers domaines et pour mission d'offrir des formations académiques de qualité. Afin de répondre aux besoins du pays en matière de technologies et de développement, les offres académiques de l'université ont été axées principalement sur l'ingénierie, la technologie et les affaires (AIUB, 2011-2014). La faculté d'administration des affaires, par exemple, propose des cursus de licence tels que la licence d'administration des affaires, avec des majeures dans des domaines comme la comptabilité, les finances ou le marketing, un master d'administration des affaires (MBA) avec les mêmes majeures, et l'Executive MBA. Il s'agit de la principale faculté de l'université, avec environ 4 175 étudiants et 79 enseignants. La faculté des arts et des sciences sociales, à l'inverse, est la plus modeste en taille et la plus récente, avec environ 500 étudiants et des cursus de licence tels que la licence (BA) d'anglais, la licence (BSS) d'économie, la licence de droit et le master de santé publique. L'AIUB propose également des formations académiques dans le domaine de l'ingénierie, avec une dominante de génie électrique et électronique et d'architecture, et des effectifs d'environ 3 100 étudiants. La faculté des sciences et des technologies de l'information est un programme pionnier qui propose cinq cursus de licence et un de master, à environ 3 500 étudiants. Ces cursus sont régulièrement enrichis en termes de contenu, de stratégies, d'infrastructures, d'outils pédagogiques et d'équipements, afin de s'adapter aux besoins émergents de l'industrie et du marché de l'emploi.

Pour soutenir ses formations académiques et garantir la qualité de l'enseignement dispensé, l'université a investi dans des infrastructures physiques. Elle possède actuellement vingt laboratoires d'ingénierie modernes et dix studios d'architecture pour les élèves inscrits en licence d'architecture. Les étudiants ont également accès à un laboratoire Macintosh moderne de conception graphique, à un studio d'imagerie

numérique et à un studio de cinéma. Des investissements considérables ont été effectués dans les technologies de l'information et de la communication (AIUB, 2013*b*). Le département des technologies de l'information est équipé de matériels et logiciels informatiques de dernière génération. Son réseau comprend vingt serveurs puissants et plus de 1 350 stations de travail dans dix-huit laboratoires et services informatiques à la pointe de la technologie. Ce réseau utilise la fibre optique qui offre une bande passante optimale pour un partage des informations et une gestion des données plus efficaces.

Du fait de son statut privé et de son offre académique axée sur l'emploi, il allait de soi que l'AIUB mette en place divers mécanismes pour faciliter l'insertion professionnelle de ses diplômés. C'est le cas, notamment, de l'OPA, par l'intermédiaire duquel l'université a opéré le rapprochement entre des étudiants ou anciens élèves, et le marché du travail (AIUB, 2015*c*). L'OPA informe les étudiants des tendances du marché du travail, leur communique des offres d'emploi et de stages, et les conseille sur leur carrière. L'OPA anime également des ateliers et des séminaires avec des membres d'organismes ou de syndicats professionnels. Tous les ans, il organise un forum de l'emploi auquel participent des grandes entreprises nationales et internationales dans les domaines de la technologie, de la science, des affaires et du commerce. C'est l'occasion pour les étudiants et les anciens élèves d'entrer directement en contact avec des employeurs potentiels. Par ailleurs, l'OPA effectue régulièrement des études de suivi des trajectoires professionnelles des diplômés en activité (AIUB, 2015*b*).

Un autre mécanisme consiste à encourager la participation de professionnels à plusieurs activités de l'université. C'est le cas notamment de l'évaluation et de la révision des formations et des cours pour les adapter aux besoins du marché du travail. La révision des formations de la faculté des affaires, par exemple, a été effectuée par des cadres supérieurs et des directeurs des ressources humaines (AIUB, 2014*a*), en lien étroit avec les instruments d'AQI utilisés par l'université, détaillés dans la section suivante. Des représentants de l'industrie et des professionnels sont en outre régulièrement invités à donner des conférences devant les étudiants ou à animer des séminaires sur les moyens de faciliter leur insertion professionnelle. En retour, l'université partage avec des partenaires du secteur privé son expertise en matière de renforcement des capacités et de recrutement. Cette démarche de réciprocité a accru les possibilités d'emploi pour les diplômés ou de stages pour les étudiants.

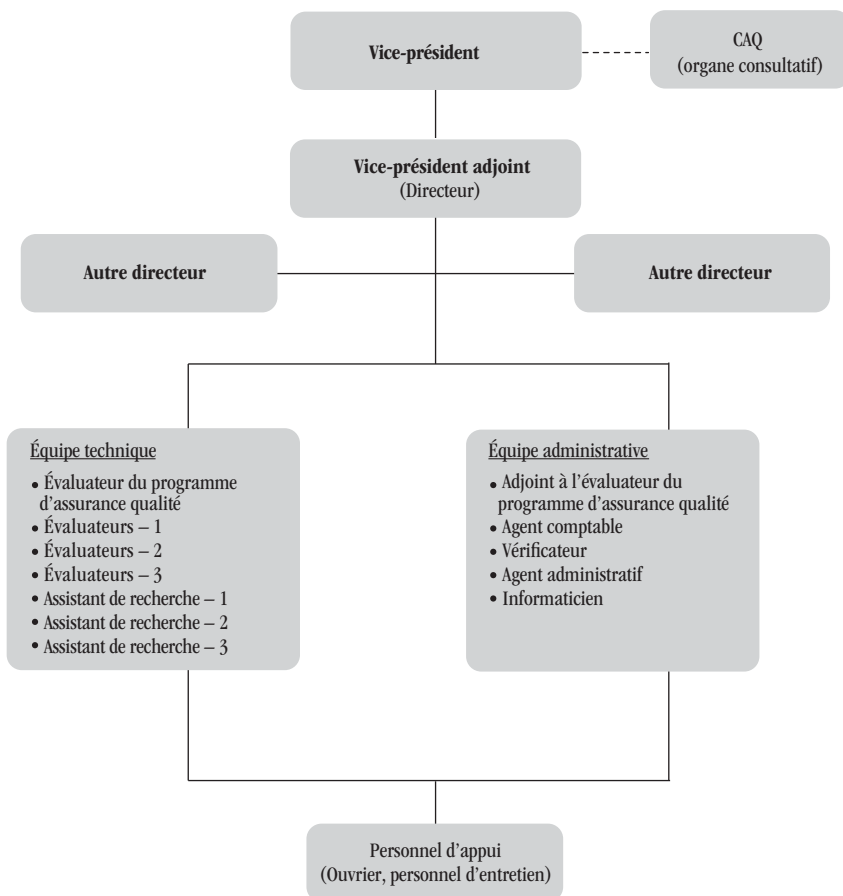
## 11.2 Présentation du système d'AQI de l'AIUB

L'AIUB s'efforce de garantir la qualité de son offre académique et l'employabilité de ses diplômés en perfectionnant constamment son système et ses procédures d'AQI. Son système d'AQI s'appuie à la fois sur l'IQAC de l'établissement et sur un ensemble de politiques et de manuels qualité (AIUB, 2014c, 2012b, 2012c ; PAASCU, 2007).

L'université a créé en son sein un Centre d'assurance qualité (AQAC) dès 2008. Celui-ci est devenu une IQAC en 2015, conformément aux prescriptions du HEQEP. Les IQAC prescrits par le HEQEP ont pour vocation de promouvoir l'assurance qualité au sein des universités, conformément aux lignes directrices et pratiques nationales et internationales en matière d'assurance qualité. Les IQAC sont censées élaborer des normes ou référentiels pour les diverses activités académiques et administratives de l'université. Elles doivent également apporter leur soutien aux unités académiques pour les activités d'autoévaluation et de contrôle par des pairs externes (Villanueva et Haque, 2013). Les IQAC prodiguent des conseils sur les activités d'assurance qualité visant le personnel administratif et aident à élaborer des documents et procédures d'assurance qualité. Elles facilitent en outre l'évaluation des établissements en s'assurant à intervalles réguliers que les politiques, systèmes et procédures d'assurance qualité sont bien mis en œuvre. Elles sont notamment chargées de vérifier que toutes les activités liées à l'assurance qualité au sein de l'université respectent les normes et procédures de l'unité d'assurance qualité de l'UGC et des agences d'AQE. Les IQAC organisent en outre des ateliers, des séminaires et des formations sur le renforcement des capacités, dans le but de faire prendre conscience de l'importance de la qualité au sein de l'université. Elles préparent des budgets détaillés pour les activités d'assurance qualité et effectuent, le cas échéant, des audits imprromptus.

La structure d'assurance qualité est intégrée dans le système de gouvernance générale de l'AIUB. Le président de l'université est chargé de la supervision globale de l'IQAC de l'établissement ; ses responsabilités couvrent la nomination d'enseignants seniors qualifiés à des fonctions de direction (*figure 11.1*). Un CAQ fait office d'organe consultatif de l'IQAC auprès du président de l'université (UGC, 2014a). L'administrateur en chef est responsable de l'administration générale de l'IQAC, deux administrateurs supplémentaires étant en charge, respectivement, des finances et de la qualité. Des équipes techniques et administratives

**Figure 11.1 Organigramme de l'IQAC à l'AIUB**



Source : AIUB, 2015a.

soutiennent les activités d'assurance qualité de l'AIUB sous la tutelle directe des deux administrateurs supplémentaires. Au sein de l'équipe technique, trois évaluateurs aident à l'évaluation interne des formations, tandis que trois assistants de recherche s'occupent de la collecte des données. Au sein de l'équipe administrative, un évaluateur adjoint des formations aide à la collecte et au traitement des données. Un agent administratif coordonne le travail administratif et prépare les rapports pour l'UGC et le HEQEP, tandis qu'un agent comptable, chargé de l'audit tient à jour les dossiers financiers et comptables. Le CQA conseille le président de l'université sur les questions d'assurance qualité et fixe l'agenda de

l'université en matière de qualité. Le directeur de l'assurance qualité de l'IQAC travaille en liaison étroite avec le CQA, les vice-présidents, les doyens et les responsables administratifs sur les questions d'assurance qualité communes à tous les départements, comme le montre la *figure 11.1*.

L'AIUB a adopté une politique de qualité qui sous-tend le système d'AQI et pose que « *la qualité doit être respectée conformément aux normes nationales et internationales de qualité et d'excellence prescrites, y compris celles formulées par les organismes et syndicats professionnels* ». Les principes qui ont guidé la formulation de la politique de qualité sont les suivants (UGC, 2014a) :

- pérennité des normes de qualité des organismes internationaux d'accréditation/certification ;
- renforcement continu des capacités des ressources humaines au sein de l'organisation ;
- participation de toutes les parties prenantes (étudiants, anciens élèves, parents et autres) au renforcement de la direction, de la gestion, des formations et services académiques ;
- mises à jour régulières des données et des informations, des infrastructures, des équipements et des ressources physiques pour qu'ils contribuent, par leur bonne marche, au fonctionnement global de l'université ;
- former des diplômés qualifiés et de qualité pour les marchés locaux et mondiaux ;
- promouvoir une culture de la recherche aux fins d'enrichissement académique, découvrir des savoirs de pointe et identifier les points essentiels à améliorer et à développer ;
- encourager l'implication de la communauté universitaire par des actions dans les domaines sociaux, civiques, techniques et académiques.

Les systèmes et procédures d'assurance qualité de l'AIUB sont décrits dans plusieurs manuels qualité, notamment le manuel des activités de l'IQAC, le manuel des laboratoires et le manuel d'autoévaluation. Ces manuels ont été conçus pour aider les départements et autres unités de l'université à respecter les règles de l'assurance qualité. Par exemple, le manuel d'autoévaluation décrit le concept et les objectifs de l'autoévaluation, ainsi que les processus à respecter (AIUB, 2014c ; UGC, 2014b). Élaboré par l'unité d'assurance qualité, l'UGC, le HEQEP et le ministère de l'Éducation, il inclut des lignes directrices et des

modèles pour réaliser les enquêtes de collecte de données qui font partie du processus d'autoévaluation. Ce manuel est révisé périodiquement à partir du retour d'expérience des professionnels, afin de tenir compte de l'évolution de la situation. Il est également ouvert à des améliorations, fondées sur les bonnes pratiques internationales.

### **11.3 Instruments d'AQI pour favoriser l'employabilité**

L'AIUB a traduit ses documents qualité institutionnels en actions sous la forme de programmes, d'instruments et d'activités. Avec le soutien de l'IQAC, plusieurs instruments d'AQI ont été développés au fil des années pour garantir la qualité de l'éducation et, partant, favoriser l'employabilité des diplômés (AIUB, 2014b, 2015a).

Afin de déterminer dans quelle mesure les différents outils et mécanismes d'AQI sont perçus comme contribuant à l'employabilité des diplômés, nous nous sommes intéressés essentiellement aux effets du système d'AQI de l'AIUB sur l'insertion professionnelle du point de vue des diverses parties prenantes de l'université. Pour explorer ces différents points de vue, nous avons triangulé des données quantitatives et des données qualitatives. Des questionnaires en ligne<sup>35</sup> ont été adressés aux enseignants et au personnel administratif, respectivement. Les enseignants ont été sondés dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, et de leur contribution à l'insertion professionnelle des étudiants, tandis que le personnel administratif a été interrogé sur les outils d'AQI relatifs à la gestion. Cela explique que les avis des enseignants soient prépondérants dans les résultats quantitatifs des effets des outils d'AQI sur l'insertion professionnelle des diplômés. Les données produites par cette enquête ont été complétées par des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion<sup>36</sup> avec diverses parties prenantes de l'université.

On trouvera ci-dessous les résultats de l'étude de cas, dans laquelle les outils d'AQI efficaces sont identifiés en fonction de leur impact sur l'insertion professionnelle. Pour une description complète des outils d'AQI liés à l'insertion professionnelle utilisés à l'université, voir le *tableau 2.3 au chapitre 2*.

35. Les enquêtes ont été adressées à 298 enseignants, parmi lesquels 193 (64,76 %) ont répondu, et à 160 personnels administratifs, parmi lesquels 69 (43,13 %) ont répondu.

36. Quatorze responsables académiques et administratifs ont été interrogés individuellement. Par ailleurs, 24 directeurs de département et responsables de formation et 40 étudiants ont participé à des groupes de discussion.



D'après les résultats de l'enquête (*tableau 11.1*), la supervision des enseignants est considérée par les enseignants comme le moyen le plus efficace d'améliorer l'employabilité des diplômés, avec une moyenne de 3,60. Elle est suivie de l'évaluation des formations. L'évaluation des cours semble également être considérée comme favorisant l'insertion professionnelle. Parmi les instruments d'AQI spécifiquement destinés à promouvoir l'insertion professionnelle, c'est à l'évaluation des compétences des étudiants qu'est attribué l'impact le plus important, avec une moyenne de 3,44. Elle est suivie de la participation des employeurs à la révision des formations. Curieusement, les études de suivi des diplômés et les enquêtes de satisfaction des employeurs ne sont pas considérées comme aussi efficaces que les autres instruments.

**Tableau 11.1 Effets des outils d'AQI sur l'employabilité (du point de vue des enseignants)**

	Évaluation des cours	Évaluation des formations	Supervision des enseignants	Autoévaluation des formations	Évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés	Enquêtes de satisfaction des employeurs	Participation des employeurs à la révision des formations	Évaluation des compétences des étudiants
Meilleure employabilité des diplômés	3,36	3,45	3,60	3,46	2,34	2,94	2,43	3,16	3,44

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses.

Les entretiens et les groupes de discussion ont corroboré les réponses aux questionnaires d'enquête et confirment l'effet positif global des outils d'AQI sur l'insertion professionnelle. En particulier, la participation des employeurs à la révision des formations académiques a été citée dans les groupes de discussion comme moyen de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. Les directeurs de département et les responsables de formation ont cité plusieurs changements induits par cette contribution des employeurs. Des cours sur la biomédecine, le marketing rural, la gestion des investissements et les systèmes d'information sur les ressources humaines ont été créés pour répondre à la demande du marché,

tandis que le contenu des cours existants a été sensiblement modifié. Le contenu du cours sur la science informatique a été actualisé pour inclure un langage de programmation, les cours sur les systèmes d'information de gestion ont été repensés et restructurés. Lors des groupes de discussion, les étudiants ont cité des modifications du contenu des cours, telles que le recours plus systématique à des études de cas (pour développer l'esprit d'analyse) et aux exposés (pour développer l'aptitude à communiquer), comme conséquence de l'amélioration du contenu des cours.

Il est intéressant de noter que ces instruments sont liés soit directement soit indirectement à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce résultat confirme l'approche adoptée par l'université en matière d'employabilité (voir également le *chapitre 3*), fondée principalement sur la qualité des formations académiques (Ahmed et Crossman, 2014; Chishty, Uddin et Ghosh, 2007; Edge Hill University, 2016; Hossain et Naeema, 2013; Kashem, 2016; Tuhin et Rahman, 2016; University of Kent, 2013). On peut en conclure que l'université s'efforce d'améliorer l'employabilité des diplômés en recourant principalement aux instruments d'AQI suivants :

- supervision des enseignants,
- évaluation des cours,
- évaluation des formations,
- évaluation des compétences des étudiants,
- participation des employeurs à la révision des formations.

**La supervision des enseignants** à l'AIUB utilise plusieurs instruments pour évaluer les performances des enseignants: inspection en cours, emploi du temps des enseignants, évaluation des performances des enseignants et évaluation des performances des facultés (AIUB, 2011, 2012a, 2012d, 2013a). L'inspection en cours est obligatoire pour tout nouvel enseignant. Les résultats lui sont communiqués et donnent lieu, le cas échéant, à un entretien avec l'inspecteur. Le formulaire d'emploi du temps évalue au début de chaque semestre l'emploi du temps des classes et les heures consacrées par les enseignants à conseiller les étudiants. Le formulaire est affiché à l'extérieur du bureau de l'enseignant et en ligne à l'intention des étudiants. Il est régulièrement contrôlé, tant par les enseignants que par les directeurs de département et les agents chargés des bâtiments. L'évaluation des performances des enseignants a lieu chaque fin de trimestre. Les étudiants évaluent leurs enseignants de façon anonyme, selon une échelle de un à cinq pour chacun des

domaines suivants : connaissance de la matière, stratégies pédagogiques, techniques de motivation, personnalité, relations étudiants-faculté et affaires courantes. L'évaluation des performances des facultés couvre neuf domaines et utilise les mêmes échelles que l'évaluation des performances des enseignants mais les résultats sont utilisés à des fins de gestion, pour fidéliser les enseignants ou mettre en place des incitations à la performance. La supervision des enseignants leur permet donc de connaître les aspects de leur pratique qu'ils doivent améliorer.

**L'évaluation des cours** est une activité régulière de chaque département d'enseignement. Le comité chargé du contenu des formations, composé de membres du Conseil académique et de l'organe de représentation des étudiants, ainsi que d'anciens élèves, de représentants d'employeurs et de délégués extérieurs au milieu académique, procède tous les ans à un examen critique de l'offre de cours. Cet examen porte sur les objectifs, le contenu, les stratégies pédagogiques, la compétence de la faculté, les ressources, les outils et les activités d'enrichissement. Il s'appuie sur le retour d'expérience recueilli grâce aux enquêtes, aux groupes de discussion, aux entretiens et aux analyses de tendance des parties prenantes (étudiants, faculté, enseignants, personnel administratif, employeurs et experts). Les résultats de l'examen critique doivent être pris en compte pour la révision ou la mise en place d'un cours, l'amélioration des formes d'enseignement ou un changement de modalités, l'élaboration de ressources supplémentaires et de sources d'information, ou la modification de l'offre de formations académiques. Cette activité permet aux étudiants et aux enseignants d'être au courant des nouveaux développements et des tendances observées dans leur discipline.

**L'évaluation des formations** analyse la pertinence des formations académiques et leur capacité de répondre aux besoins des étudiants et des employeurs, ainsi qu'au progrès technologique et aux évolutions nationales et mondiales. C'est pourquoi les comités de révision sont composés d'enseignants, de membres du personnel administratif, d'étudiants, d'anciens élèves, de représentants de l'industrie et de spécialistes du domaine. Ils procèdent notamment à des consultations, des entretiens et des enquêtes. Les formations sont généralement évaluées tous les deux ou trois ans, ou quand un besoin ou une demande spécifique s'exprime. L'UGC est responsable de l'approbation finale de toute nouvelle formation, sur recommandation du conseil académique.

**Les compétences des étudiants** sont régulièrement évaluées en cours par des quiz, des devoirs, des projets, des exposés sur des études de cas, des examens blancs de projet/conception, des exercices de développement de logiciels et de programmation. Les examens de fin de trimestre et de fin de semestre permettent également d'évaluer les compétences des étudiants. Les résultats de ces évaluations sont analysés pour calculer une moyenne pondérée cumulative (MPC). Les étudiants qui n'obtiennent pas la MPC requise peuvent bénéficier de services de soutien et de conseil. La réputation de l'université et une bonne MPC étant des facteurs relativement objectifs d'embauche, le recrutement des diplômés sur la base de cet aspect tend à prendre de l'importance et à se généraliser dans le pays.

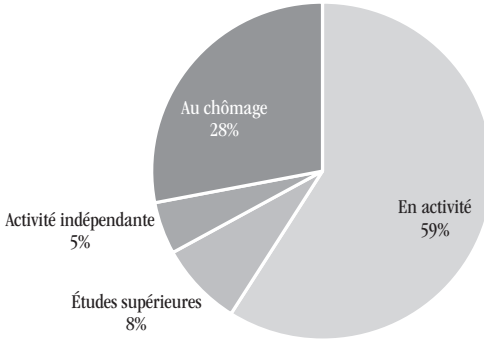
**Les employeurs sont impliqués**, de façon formelle ou informelle, dans la révision des formations académiques. Dans le cadre de son processus officiel de révision, l'université a créé un comité de révision des formations et des cours, composé d'employeurs, de membres de la faculté, d'anciens élèves et de spécialistes et autres professionnels. Les suggestions des employeurs qui reçoivent des étudiants en stage aident à déterminer les connaissances, les compétences et les attitudes que les diplômés doivent développer. Leurs avis formels ou informels sur les performances des étudiants sont communiqués à l'université et discutés par les membres du comité de révision des formations, que ce soit pour réviser les cours existants ou en créer de nouveaux. À titre d'exemple, de nouveaux cours importants dans le domaine du marketing ont été mis en place à la faculté d'administration des affaires avec le parrainage d'une ONG internationale, tandis qu'un nouveau cours de gestion des investissements a bénéficié du soutien technique et financier de la Société financière internationale-Banque mondiale. C'est la preuve d'une contribution active des employeurs à la révision des formations académiques de l'AIUB.

Les étudiants ayant participé aux groupes de discussion estiment que les instruments d'AQI et d'autres mécanismes de soutien leur ont permis d'améliorer leurs capacités en termes de connaissance de la matière, de compétences en anglais, d'aptitude physique et mentale, de comportement éthique et de solidarité. Ils sont convaincus que cela améliorera leurs chances de trouver un emploi.

Comme le montre la *figure 11.2*, 59 % des diplômés ou anciens élèves avaient en 2015 un emploi, tandis que 28 % poursuivaient des

études supérieures. Les autres travaillaient à leur compte ou étaient au chômage. La distance entre le domicile et le lieu de travail, les bas salaires, les croyances socioculturelles et le décalage entre l'enseignement et les besoins des employeurs ont été cités comme causes de chômage.

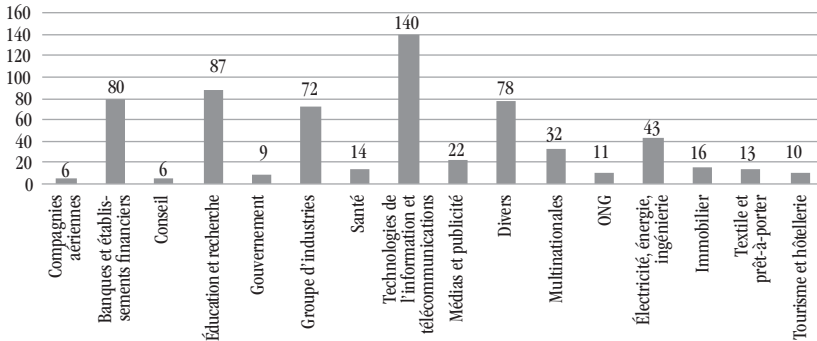
**Figure 11.2 Situation des anciens élèves de l'AIUB**



Source : AIUB, 2015b.

Les technologies de l'information et les télécommunications sont les secteurs dans lesquels les diplômés de l'AIUB ont le plus de probabilités d'être employés, suivis de l'enseignement et de la recherche, puis des banques et des institutions financières (figure 11.3). Par comparaison, les diplômés sont peu intéressés par un emploi dans les compagnies aériennes ou dans des cabinets de conseil (AIUB, 2015b).

**Figure 11.3 Employeurs des anciens élèves de l'AIUB (par secteur d'activité)**



Source : AIUB, 2015b.

## **11.4 Conclusions**

L'AIUB a mis en place divers mécanismes institutionnels afin de répondre à la demande croissante d'amélioration de l'employabilité émanant des employeurs et des étudiants. Elle a déployé des efforts considérables pour être la première université du Bangladesh à créer son AQAC, devenu par la suite une cellule d'assurance qualité interne (IQAC) sous la tutelle de l'UGC. Ces évolutions ont conféré de la valeur ajoutée à l'université et ont rehaussé sa réputation auprès du public en général, et en particulier auprès des étudiants, devenus de ce fait plus attractifs sur le marché de l'emploi.

Au départ, la démarche de l'université en matière d'insertion professionnelle était plutôt indirecte : c'est par la qualité de ses formations académiques qu'elle ambitionnait de remplir sa mission de former des diplômés qualifiés. C'est dans ce contexte qu'ont été introduits le système d'AQI et les instruments associés, suivis d'autres mécanismes plus directs d'amélioration de l'insertion professionnelle, comme la création du bureau des anciens élèves et d'aide à l'emploi.

L'étude de cas montre que le système d'AQI de l'université a globalement des effets positifs sur l'insertion professionnelle des diplômés, avec plus de la moitié des anciens élèves actuellement en poste. Plusieurs instruments d'AQI se sont avérés efficaces, notamment l'évaluation des cours, l'évaluation des formations et la participation des employeurs à la révision des formations académiques.

Les conclusions de l'étude de cas permettent de tirer quelques enseignements quant à la façon dont l'AQI facilite l'insertion professionnelle des diplômés de l'AIUB.

**La mise en place de comités multilatéraux.** Généralement composés d'employeurs, de membres des facultés, d'anciens élèves et de spécialistes et autres professionnels, ils participent aux principaux instruments d'AQI qui favorisent l'insertion professionnelle des diplômés, tels que l'évaluation des cours, l'évaluation des formations et la révision des formations académiques. Les cours et les formations de l'AIUB sont régulièrement revus et évalués par les comités multilatéraux, afin de mieux répondre aux demandes du marché du travail. Les questions soulevées au sein de ces comités sont prises en considération pour améliorer le contenu des cours et des formations de l'université. Par exemple, certains employeurs trouvaient que les licenciés en administration des

affaires maîtrisaient très mal Microsoft Excel. Cet aspect est devenu le thème central du cours sur l'informatique et les affaires. D'autres retours d'expérience concernaient l'amélioration du professionnalisme et de l'éthique des étudiants engagés dans la recherche et le développement de projets, de sorte que les étudiants en licence de génie électrique et électronique doivent désormais suivre un cours sur l'éthique technique, en plus du cours sur la méthodologie scientifique.

Les responsables des entreprises affiliées chargés d'évaluer les performances des étudiants ont attiré l'attention sur les faibles aptitudes des étudiants à communiquer en anglais. En effet, la langue communément employée par la plupart des étudiants est le bangladais et les étudiants acceptés à l'université ne viennent pas tous d'écoles qui dispensent un enseignement en anglais. Ces critiques ont conduit à la mise en place d'un test d'admission pour évaluer l'expression orale et écrite des candidats en anglais ; il comprend une dissertation et un entretien. Les formations académiques ont été enrichies par l'introduction de cours d'anglais technique dans différentes facultés. Ainsi, les étudiants en ingénierie étudient l'anglais de l'ingénierie, tandis que les étudiants en informatique apprennent un anglais axé principalement sur la science et la technologie. Pour renforcer encore leurs compétences en communication, une démarche pédagogique interactive incite les étudiants à s'exprimer et à dialoguer avec leurs camarades de classe et l'enseignant. L'enseignement en équipe est également encouragé, afin que les étudiants puissent travailler en groupe et exprimer leurs idées plus librement. L'accent est mis sur les exposés, afin d'aider les étudiants à prendre confiance en eux et à affirmer leur personnalité.

**Les échanges fréquents entre les étudiants et le marché du travail par l'intermédiaire de l'OPA.** Le bureau des anciens élèves et d'aide à l'emploi a joué un rôle critique dans le rapprochement entre les étudiants et le marché du travail. Il organise divers événements pour permettre aux étudiants et anciens élèves d'entrer en contact avec des employeurs, notamment un forum annuel de l'emploi, des séminaires et des ateliers sur les carrières. Les étudiants peuvent renforcer leurs connaissances et leur expérience professionnelle directement par des stages, ou indirectement en discutant avec des employeurs potentiels lors des événements organisés par l'OPA.

**Les différents canaux de retour d'expérience des différentes parties prenantes.** L'une des principales caractéristiques du système d'AQI est son usage de divers mécanismes intégrés de retour d'expérience.

Si l'évaluation des cours est en général effectuée principalement *via* des questionnaires d'enquête ou autres méthodes quantitatives, l'AIUB se base sur les informations recueillies auprès des parties prenantes (étudiants, facultés, enseignants ou personnel administratif, employeurs et experts) par des enquêtes, des groupes de discussion, des entretiens et des analyses de tendance. De la même manière, les formations académiques sont révisées par le biais de consultations, d'entretiens et d'enquêtes. Les diverses boucles de retour d'expérience donnent une vision plus large de la situation que le recours à une seule méthode. Cela permet à l'université de prendre en compte plus fidèlement les demandes et points de vue des parties prenantes, ce qui améliore la pertinence de son enseignement et de ses services et, partant, favorise l'employabilité des diplômés.

## **Bibliographie**

- Ahmed, R. I. ; Crossman, J. 2014. « Significance of employability factors: Bangladesh perspectives ». In: *Journal of Bangladesh Studies*, 10(1), p. 61-66.
- AIUB (American International University – Bangladesh). 2011. *Job description manual*. Dhaka: AIUB.
- . 2012a. *AIUB management development programme: 2011-2012*. Dhaka: AIUB.
- . 2012b. *IAB self-survey reports*. Dhaka: AIUB.
- . 2012c. *IEB self-survey reports*. Dhaka: AIUB.
- . 2012d. *Faculty handbook*. Dhaka: AIUB.
- . 2013a. *Faculty development programme: 2013-2017*. Dhaka: AIUB.
- . 2013b. *VUES manual: 2013*. Dhaka: AIUB.
- . 2014a. *Action plan (by semester) 2014*. Dhaka: AIUB.
- . 2014b. *PAASCU self-survey reports (preliminary and formal)*. Dhaka: AIUB.
- . 2014c. *Quality manual*. Dhaka: AIUB.
- . 2011-2014. *Programme handbook: FASS, FBA, FE, FSIT*. Dhaka: AIUB.



- . 2015a. *Office of IQAC, 2015*. Dhaka : AIUB.
- . 2015b. *Updated tracer study report by OPA*. Dhaka : AIUB.
- . 2015c. *OPA report 2015-2016. Office of Placement and Alumni*. Dhaka : AIUB.
- Alam, M. ; Haque, M. S. ; Siddique, S. F. 2006. *Private higher education in Bangladesh*. Paris : IPE-UNESCO.
- Chishty, K. K. S. ; Uddin, G. M. ; Ghosh, S. K. 2007. « The business graduate employability in Bangladesh: dilemma and expected skills by corporate world ». In : *BRAC University Journal*, 4(1), p. 1-8.
- Edge Hill University. 2016. *Employability strategy 2013-2018*. Extrait de : [www.edgehill.ac.uk/documents/files/employability-strategy.pdf](http://www.edgehill.ac.uk/documents/files/employability-strategy.pdf)
- Hossain, B. M. S. ; Naema, A. 2013. « Employers perception of university graduates ». Article présenté à la conférence internationale sur l'enseignement supérieur, Daffodils International University, Dhaka, 19-21 janvier 2013.
- Hossain, J. ; Hoque, M. A. ; Uddin, M. J. 2014. « Private university: In expanding higher educational facilities in Bangladesh ». In : *Banglavisión*, 14(1).
- Kashem, A. 2016. « Impractical subjects increase unemployment ». *Daily Sun*, 29 février 2016. Consulté en mars 2016 : [www.daily-sun.com/post/117414/Impractical-subjects-increase-unemployment](http://www.daily-sun.com/post/117414/Impractical-subjects-increase-unemployment).
- Kashem, A. ; Rajib, A. H. 2016. « Unemployment turns critical ». *Daily Sun*, 24 février 2016. Consulté en mars 2016 : [www.daily-sun.com/post/116255/Unemployment-turns-critical](http://www.daily-sun.com/post/116255/Unemployment-turns-critical)
- Ministère de l'Éducation (Bangladesh). 2002. *Pocketbook on educational statistics*. Dhaka : Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (BANBEIS).
- . 2006. « The educational structure of Bangladesh »[site Internet]. Extrait de : [www.moedu.gov.bd](http://www.moedu.gov.bd).
- . 2010. *Bangladesh national education policy 2010*. Dhaka : BANBEIS.
- . 2014. *Statistical profile on education in Bangladesh 2014*. Dhaka : BANBEIS.

- PAASCU (Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities). 2007. *Accreditation handbook: 2007*. Manille: PAASCU.
- Tuhin, A. ; Rahman, A. 2016. « Foreigners get preference in job market ». Daily Sun, 28 février 2016. Consulté en mars 2016 : [www.daily-sun.com/post/117144/Foreigners-get-preference-in-job-market](http://www.daily-sun.com/post/117144/Foreigners-get-preference-in-job-market).
- UGC (University Grants Commission, Bangladesh). 2007. *Strategic plan for higher education in Bangladesh: Final report*. Dhaka : UGC.
- . 2010. *The High-Powered Committee report on the private universities*. Dhaka : UGC.
- . 2013. *40th Yearly Report*. Dhaka : UGC.
- . 2014a. *Institutional quality assurance cell (IQAC) operations manual*. Dhaka : UGC.
- . 2014b. *Self-assessment manual*. Dhaka : UGC.
- University of Kent. 2013. *Employability strategy 2013*. Canterbury (Royaume-Uni) : University of Kent. Extrait de : [www.kent.ac.uk/ces/staff/Employability%20Strategy.pdf](http://www.kent.ac.uk/ces/staff/Employability%20Strategy.pdf).
- Villanueva, C. C. ; Haque, M. I. 2013. « AIUB's quest for quality and excellence: Strengthening academic reputation ». Dans : *FBA Journal, AIUB*, 1, p. 19-44.

**Partie 4 :**  
**Conclusions concernant les principes et  
les enseignements transférables**

## Chapitre 12

# Quels sont les effets de l'AQI sur l'enseignement, l'apprentissage, l'employabilité et la gestion ?

*Michaela Martin en collaboration avec Jihyun Lee*

Depuis plusieurs décennies déjà, l'assurance qualité est une composante de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. Or, bien qu'elle fasse l'objet d'une abondante littérature académique, des chercheurs et professionnels de ce domaine déplorent l'absence d'évaluation de son impact. Leiber, Stensaker et Harvey (2015), en particulier, affirment que l'on « *manque de connaissances plus exhaustives du point de vue méthodologique et plus fiables du point de vue empirique sur les effets et les mécanismes d'action des mesures d'AQ* ». Selon Newton (2013), la mesure des effets est « *insuffisamment théorisée* » et « *insuffisamment étudiée par les chercheurs* ». Il plaide pour des études longitudinales et des études de cas, ainsi que pour des études comparatives dans divers contextes. Actuellement, l'analyse des effets des systèmes d'assurance qualité repose principalement sur des jugements généralement portés *a posteriori* par le personnel chargé de l'assurance qualité. L'expérience de parties prenantes telles que le personnel administratif, les enseignants et les étudiants est rarement prise en compte (Westerheijden *et al.*, 2007).

Afin de remédier à cette lacune, l'étude de l'IPE avait pour tâche d'identifier les effets de l'assurance qualité à travers des études de cas sur huit universités, et d'évaluer l'efficacité de leurs outils d'AQI. L'analyse d'impact a été centrée sur l'enseignement et l'apprentissage, l'insertion professionnelle et la gestion. Les effets et l'efficacité de l'AQI ont été étudiés au moyen de deux enquêtes en ligne adressées aux enseignants et au personnel administratif. Leurs perceptions ont été approfondies par des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion avec diverses catégories de parties prenantes (pour une description complète de la méthodologie, voir l'*introduction*). Lors du choix des instruments à soumettre au jugement des enseignants et du personnel administratif, deux hypothèses ont été faites. Premièrement, un instrument d'AQI employé dans un domaine

donné (enseignement/apprentissage, insertion professionnelle ou gestion) a des effets principalement dans ce domaine. Deuxièmement, certains effets de l'AQI peuvent être anticipés par l'analyse de la littérature, tandis que d'autres doivent être explorés par des questions ouvertes.

## **12.1 Les effets de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage**

Cette section présente les effets de l'AQI sur l'enseignement et l'apprentissage, tels qu'ils ont été mis en évidence par l'analyse comparative des huit universités des études de cas. L'hypothèse de départ était que les outils d'AQI avaient une incidence sur la cohérence et le contenu des cours et des formations académiques, l'efficacité de l'enseignement, les évaluations des étudiants et les conditions d'apprentissage. Dans le questionnaire d'enquête, on a demandé aux enseignants si les instruments d'AQI avaient des effets sur l'enseignement et l'apprentissage, partant du principe que les enseignants sont les mieux placés pour juger les effets dans ce domaine. Les entretiens et les groupes de discussion ont permis aux participants de répondre de façon plus ouverte, et donc d'identifier d'autres effets ou pratiques institutionnelles efficaces en matière d'enseignement et d'apprentissage.

### ***Les outils d'AQI et leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage***

Les données de l'enquête montrent que les outils d'AQI élaborés pour l'enseignement et l'apprentissage ainsi que pour l'insertion professionnelle sont perçus comme ayant des effets extrêmement positifs au niveau des cours et des formations. Le *tableau 12.1* montre la perception des enseignants dans les huit universités étudiées quant à leurs effets sur le contenu des formations académiques. L'appréciation des outils d'AQI varie d'une université à l'autre, les enseignants de certains EES ayant une image plus positive que d'autres de ces outils. Si l'on compare leur perception des différents outils d'AQI, l'évaluation des formations est considérée comme très efficace pour améliorer le contenu des formations académiques. Contre toute attente, un niveau moyen d'efficacité a été attribué à l'évaluation des cours par les étudiants, alors que c'est l'outil le plus employé et le moins récent. Les outils relatifs à l'employabilité sont également considérés comme efficaces pour améliorer le contenu des formations académiques (*tableau 12.1*), la plupart des instruments ayant un impact relativement important. Les effets de chaque instrument, différents d'une université à l'autre, sont analysés plus en détail ci-après, à la lumière des données recueillies lors des entretiens et des groupes de discussion.

**Tableau 12.1 Effets des outils d'AQI sur le contenu des formations académiques (du point de vue des enseignants)**

	Outils d'AQI concernant l'enseignement et l'apprentissage						Outils d'AQI relatifs à l'employabilité				
	Évaluation des cours	Évaluation des formations	Supervision des enseignants	Autoévaluation des formations	Contrôle des formations	Évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés	Enquêtes de satisfaction des employeurs	Participation des employeurs à la révision des formations académiques	Analyse du marché de l'emploi	Évaluation des compétences des étudiants
AIUB	2,7	4,0	4,0	4,0	—	3,4	2,9	3,2	3,6	—	3,5
DU	3,4	3,5	—	—	—	—	2,1	3,0	—	—	—
TU	2,5	4,7	4,5	2,1	4,0	3,2	4,1	4,5	3,9	3,6	3,4
UDE	1,7	1,6	—	2,3	2,3	1,0	2,4	0,9	—	—	1,9
UFS	2,7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3,0
UoB	3,3	3,6	3,3	3,6	3,7	3,1	3,5	3,1	3,6	3,1	3,5
WU	3,3	2,8	—	2,8	—	—	3,1	—	—	3,1	4,4
XMU	3,2	3,2	3,1	3,2	3,2	3,1	3,2	3,2	3,1	3,3	3,2

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

Les données des entretiens confirment l'appréciation globalement positive des outils d'AQI sélectionnés, tout en mettant en évidence les limites de certains. **Les évaluations des formations** sont considérées comme plutôt efficaces au regard des changements qu'elles ont entraînés, avec des variations selon les modalités de mise en œuvre utilisées (pour une description complète des évaluations des formations, voir le chapitre 2). À la DU, les formations sont évaluées à l'aide d'enquêtes auprès des étudiants de dernière année auxquels on demande de classer les départements et leurs services, et de justifier ce classement. Le but de cet exercice est d'évaluer leur degré de satisfaction à l'égard de tous les aspects de leur cursus universitaire, notamment les infrastructures, la

pédagogie et le contenu des cours (Kuria et Marwa, 2017). Compte tenu de la nature des évaluations des formations, il n'est pas surprenant que les enseignants reconnaissent leurs effets positifs sur l'amélioration du contenu des cours.

**Les évaluations des cours** ont été mentionnées dans plusieurs universités comme ayant une influence sur l'enseignement et l'apprentissage en agissant sur la conception des cours, le style d'enseignement ou son contenu, là encore avec des variations selon les modalités de mise en œuvre de l'outil (pour une description complète des évaluations des cours, voir le *chapitre 2*). À l'UoB, l'évaluation des cours a lieu tous les semestres et consiste à faire évaluer les résultats d'apprentissage attendus par les enseignants dans le cadre des cours (Alhamad et Aladwan, 2017). Les directeurs de département ont indiqué avoir, à la suite de ces évaluations, institué des projets et exposés en groupe, des exercices et des évaluations, ainsi que davantage de formations pratiques et de cours spécialisés. Des améliorations similaires ont été apportées à l'UDE, notamment la mise à disposition régulière de textes et de littérature complémentaires sur une plate-forme Moodle, la communication aux étudiants en début de semestre d'informations plus exhaustives sur leurs résultats d'apprentissage et le travail en cours, la réduction du nombre d'exposés réalisés par les étudiants et la mise en œuvre du travail interactif en groupe et l'intensification des efforts pour trouver des espaces adaptés pour les cours (Ganseuer et Pistor, 2017).

L'UDE emploie des méthodes quantitatives (enquêtes sur support imprimé à l'intention des étudiants) et qualitatives (TAP) pour évaluer les cours. Ces deux instruments sont jugés positifs, parce qu'ils renforcent le dialogue entre les enseignants et les étudiants et encouragent les échanges dans le cadre du cours. En particulier, les personnes interrogées ont jugé le nouveau TAP (pour une description complète, voir le *chapitre 4*) très utile pour améliorer l'enseignement, parce qu'il permet d'obtenir dès la fin du trimestre des informations sur ce qu'il faudrait améliorer (alors que, d'après les personnes interrogées, les résultats des enquêtes standard sont souvent publiés trop tard), parce que des experts du CHEDQE donnent des conseils pour faire suite au processus de collecte d'informations, et que les mesures d'amélioration sont discutées directement avec les étudiants. Les informations fournies par le TAP passent également pour être plus détaillées et plus ciblées que celles recueillies par les questionnaires d'enquête standard.

De la même manière, les informations produites par la DIRAP et le CTL à l'UFS ont aidé à identifier les modules qui ne produisaient pas les résultats attendus en termes de réussite des étudiants, mais aussi à concevoir et à mettre en œuvre une intervention destinée à favoriser la réussite des étudiants dans ces modules. Elles ont également aidé à prendre des décisions pour renforcer les conditions d'admission à l'université, différenciées selon les facultés (à savoir, augmenter le nombre de points requis pour être admis à l'UFS). Toutefois, des membres du personnel de toutes les facultés de l'UFS ont émis des doutes quant à l'utilité de l'évaluation des cours par les étudiants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Lange et Kriel, 2017).

Voici le commentaire d'un membre d'une faculté du département des sciences naturelles et agricoles :

Nous avons également les mêmes problèmes avec l'évaluation du contenu des cours par les étudiants et autres procédures de ce type. C'est pourquoi nous n'y accordons généralement pas beaucoup d'attention. Nous lisons ce qu'ils disent, mais nous n'en tenons pas vraiment compte. Nous l'utilisons davantage pour réagir aux méthodes dont ils ont fait l'expérience.

Les limites des évaluations des cours actuelles ont été citées par des parties prenantes d'autres établissements (Villalobos *et al.*, 2017). Lors des groupes de discussion, certains étudiants de l'UT ont attiré l'attention sur l'absence de retour d'expérience sur les instruments d'AQI relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Alors qu'ils s'impliquent dans les instruments d'AQI et reçoivent des informations en retour, certains expriment des doutes sur la transparence des résultats ou leur impact sur l'efficacité de l'enseignement dispensé. Pour maximiser les bénéfices des instruments d'AQI, ils prônent davantage de dialogue sur les sujets relatifs à l'enseignement. De tels sentiments peuvent être suscités par la pratique généralisée qui consiste à évaluer les cours en fin de semestre. La majorité des étudiants de l'UDE n'était pas au courant des améliorations induites par le TAP, du fait que les changements ne sont visibles que le semestre suivant (Ganseuer et Pistor, 2017). Des étudiants de la XMU ont également fait valoir que l'évaluation des cours par les étudiants intervenait trop tard dans l'année pour que l'on puisse remédier à certaines lacunes ; il s'ensuit que les étudiants sont parfois peu motivés pour fournir des informations fiables en retour. Par ailleurs, lors des entretiens à la XMU, certains ont dit que l'évaluation des cours était devenue une procédure de routine, une corvée qui n'était pas systématiquement exploitée pour déterminer les améliorations nécessaires (Daguang *et al.*, 2017).



Voici le commentaire d'un étudiant de l'école de médecine :

Les deux évaluations des cours de chaque semestre sont une perte de temps et de papier. De plus, les étudiants n'ont aucun retour sur ces évaluations. De ce fait, la plupart pensent qu'il s'agit de pures formalités qui n'ont pas d'effet significatif. Ils ne les prennent donc pas très au sérieux.

Selon les étudiants de la WU interrogés, les évaluations des cours seraient plus efficaces si elles étaient effectuées au cours du semestre plutôt qu'à la fin (Vettori *et al.*, 2017).

Certains outils d'AQI destinés à favoriser l'employabilité sont également jugés efficaces pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, bien que leurs effets soient moins appréciés que ceux des outils liés à l'enseignement et à l'apprentissage (Alhamad et Aladwan, 2017 ; Ganseuer et Pistor, 2017 ; Kuria et Marwa, 2017 ; Villalobos *et al.*, 2017). **La participation des employeurs à la révision des formations académiques** fait partie de ces outils. Elle est considérée comme ayant un effet positif par les personnes interrogées à l'UoB, pour lesquelles la participation de parties prenantes externes aide à améliorer l'orientation professionnelle des formations en adaptant la conception des formations et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage aux besoins et aux attentes du marché du travail. Un cours peu pertinent a ainsi été remplacé par un nouveau cours pour répondre aux besoins du marché du travail.

D'autres instruments liés à l'insertion professionnelle des diplômés comme **les études de suivi des diplômés, les enquêtes de satisfaction des employeurs et l'analyse du marché de l'emploi**, ont été cités à l'UT comme ayant des impacts positifs sur les cours et les formations, dans la mesure où les résultats de ces instruments sont généralement pris en compte pour améliorer en permanence l'offre de formation, principalement sous la forme de cours et de formations dispensés par l'université. Il ressort des entretiens avec des doyens et des responsables de programme à l'UDE que les études de suivi des diplômés sont jugées utiles pour professionnaliser davantage les formations universitaires, car elles visent à obtenir des informations sur les trajectoires professionnelles des nouveaux diplômés (c'est-à-dire ceux qui sont diplômés depuis dix-huit mois ou deux ans), dans une perspective d'amélioration continue des formations académiques. Les présidents d'université, les directeurs de département et les doyens de la DU estiment également que les études de suivi influencent leurs décisions stratégiques, notamment la révision des formations et l'affectation des ressources académiques. Globalement, il apparaît que, lorsque les résultats obtenus par les outils d'AQI liés à

L'insertion professionnelle sont utilisés pour améliorer le contenu des cours et des formations ainsi que les méthodes pédagogiques, ils contribuent de façon positive à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'à la gestion.

Malgré la contribution positive des outils d'AQI liés à l'insertion professionnelle, leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage semblent limités par rapport aux outils d'AQI qui ciblent directement ces deux aspects (Kuria et Marwa, 2017). À la DU, peu d'enseignants ont connaissance des études de suivi et y contribuent; les étudiants sont eux aussi peu conscients de l'existence de cet instrument. Les enquêtes de satisfaction des employeurs ont sur l'enseignement et l'apprentissage des effets relativement plus importants que les études de suivi, car les enseignants de la DU bénéficient des liens étroits qui existent entre les départements et les employeurs et sont, de ce fait, au courant des décisions prises à la suite du dialogue avec les employeurs. Cela laisse penser qu'une connaissance et une participation faibles des parties prenantes aux activités d'AQI liées à l'insertion professionnelle réduisent leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

#### *Autres pratiques institutionnelles<sup>37</sup> et effets sur l'enseignement et l'apprentissage*

À l'UDE, **des panels d'étudiants** recueillent des informations sur les étudiants à différentes étapes de leur cursus, de l'accès à l'université jusqu'à l'obtention du diplôme (pour une description complète des panels d'étudiants, voir le *chapitre 4*). En particulier, les caractéristiques des étudiants sont jugées utiles pour identifier les déterminants individuels et institutionnels de la réussite des études et ont de ce fait un effet positif sur l'enseignement et l'apprentissage (Ganseuer et Pistor, 2017). Ces informations sont généralement prises en compte pour améliorer les conditions d'études et créer un environnement qui aide les étudiants à mener à bien leurs études jusqu'au diplôme, quelle que soit leur situation personnelle.

Selon les personnes interrogées à l'UDE, **les évaluations de l'établissement** ont contribué positivement à l'enseignement et à l'apprentissage, du fait que chaque domaine fonctionnel de l'université (par exemple enseignement et apprentissage, recherche, service et gestion) est

---

37. Il s'agit de toutes les activités institutionnelles, y compris les processus d'AQI non abordés dans les questionnaires d'enquête (voir le *tableau 2.3* au *chapitre 2*), qui concernent les domaines visés par l'étude : enseignement et apprentissage, insertion professionnelle et gestion.

évalué d'abord par les parties prenantes de chaque unité organisationnelle, puis par des experts externes (Ganseuer et Pistor, 2017). Cela a contribué à créer un cadre pour évaluer les données collectées par différents outils et améliorer ainsi les formations académiques conformément aux recommandations des experts externes. Ces évaluations ont débouché sur l'élaboration de nouvelles formations académiques et sur l'élargissement d'un service de soutien aux étudiants au sein des facultés, les « LUDI » (centres d'apprentissage et de discussion). Les conférences annuelles sur la qualité – discussions autour des résultats des outils d'assurance qualité (enquêtes, etc.) et des statistiques sur l'enseignement supérieur – ont provoqué la révision des manuels des modules et induit une restructuration des formations académiques.

**La révision des cursus** a été mentionnée à l'UFS comme une autre pratique institutionnelle efficace pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Elle a consisté à revoir la structure des cursus (majeures, combinaisons et progression des modules, cohérence des programmes), afin de répondre à une exigence du Cadre des certifications pour l'enseignements supérieurs (Higher Education Qualifications Sub-Framework)<sup>38</sup> d'Afrique du Sud (Lange et Kriel, 2017). Pour les personnes interrogées, grâce à ses effets sur le contenu des formations, sur les résultats des étudiants en fin d'études et sur la structure globale (cohérence des formations), elle a amélioré la communication entre les facultés, facilité la cohérence entre les modules, les formations et les départements académiques, stimulé le rapprochement avec les parties prenantes externes et soutenu les efforts des universitaires pour apporter des changements et des améliorations au sein de leur département.

D'autres pratiques institutionnelles, comme **les primes à l'innovation et l'excellence dans l'enseignement**, ont été identifiées lors des entretiens comme étant un facteur d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Vettori *et al.*, 2017). On peut conclure de ces résultats qu'il faudrait promouvoir ces pratiques au même titre que les outils d'AQI, car elles contribuent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

---

38. L'un de ses objectifs était de réduire et de simplifier l'offre foisonnante de cursus académiques de l'université. Il a également fourni une base législative à l'articulation des différents types et niveaux d'offres de formations (Lange et Kriel, 2017).

## 12.2 Les effets de l'AQI sur l'employabilité

Cette section résume les effets de l'AQI sur l'employabilité des diplômés des huit universités étudiées. Comme dans la section précédente, les impacts des outils d'AQI sont présentés, ainsi que d'autres pratiques institutionnelles produisant des effets similaires. Le questionnaire d'enquête a été adressé uniquement aux enseignants, car on a considéré qu'ils étaient les mieux placés pour juger les effets des instruments d'AQI sur l'employabilité. Comme les enquêtes quantitatives visaient uniquement à déterminer dans quelle mesure les outils d'AQI employés dans chaque université facilitaient l'insertion professionnelle des diplômés, il sera abondamment fait référence aux effets rapportés de ces outils et des autres pratiques institutionnelles lors de l'analyse des données issues des entretiens et des groupes de discussion.

### *Les outils d'AQI et leurs effets sur l'employabilité*

Le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants contenait une question concernant les effets des outils d'AQI sur l'employabilité des diplômés. Les résultats montrent que ces outils sont perçus comme ayant des effets globalement positifs sur l'insertion professionnelle des diplômés (*tableau 12.2*). Comme pour l'impact sur l'enseignement et l'apprentissage, certaines universités ont une vision des outils d'AQI plus positive que d'autres en termes d'effets sur l'insertion professionnelle. Si les avis sur les outils les plus efficaces varient d'une université à l'autre, les instruments suivants sont perçus comme extrêmement efficaces : études de suivi des diplômés, participation des employeurs à la révision des formations et analyse du marché de l'emploi. Parmi les outils d'AQI liés à l'enseignement et à l'apprentissage, les évaluations des formations sont considérées dans la majorité des universités comme contribuant fortement à l'amélioration de l'employabilité des diplômés.

Selon un grand nombre d'enseignants interrogés à l'UDE, souvent l'étude d'une seule cohorte de diplômés ne fournit pas d'informations utiles pour les formations à cause du faible taux de réponse. Ils suggèrent de combiner les résultats de plusieurs cohortes, afin que les résultats soient parlants au niveau des formations académiques. Il ressort des entretiens menés à la DU que la prise en compte des suggestions des anciens élèves et des employeurs sur les moyens d'améliorer l'insertion professionnelle optimiserait le potentiel des études de suivi.

**Faire participer des employeurs à la révision des formations** s'est avéré extrêmement efficace dans certaines universités, en particulier quand les employeurs font partie de la structure consultative (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017; Alhamad et Aladwan, 2017). À l'AIUB, les

**Tableau 12.2 Effets des outils d'AQI sur l'amélioration de l'employabilité des diplômés (du point de vue des enseignants)**

	Outils d'AQI pour l'enseignement et l'apprentissage						Outils d'AQI pour l'employabilité				
	Évaluation des cours	Évaluation des formations	Supervision des enseignants	Autoévaluation des formations	Contrôle des formations	Évaluation de la charge de travail des étudiants	Études de suivi des diplômés	Enquêtes de satisfaction des employeurs	Participation d'employeurs à la révision des formations	Analyse du marché de l'emploi	Évaluation des compétences des étudiants
AIUB	3,4	3,5	3,6	3,5	—	2,3	2,9	2,4	3,2	—	3,4
DU	3,4	3,2	—	—	—	—	2,1	3,1	—	—	—
TU	1,7	3,7	3,3	1,6	3,1	2,4	4,2	3,9	4,1	4,1	3,8
UDE	1,5	0,9	—	1,3	1,0	0,6	1,7	0,8	—	—	1,3
UFS	1,8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2,5
UoB	2,9	3,3	2,9	3,0	3,3	2,8	3,4	3,1	3,7	3,5	3,2
WU	—	2,4	—	2,4	—	—	2,3	—	—	2,3	—
XMU	3,0	3,0	3,0	3,1	3,0	3,0	3,2	3,2	3,2	3,3	3,3

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. Concernat la WU, l'étude de suivi des diplômés désigne ici le suivi sur le marché du travail d'un panel d'étudiants effectué par la WU. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

formations sont révisées de façon formelle par un comité d'employeurs, des membres des facultés, des anciens élèves et des professionnels, et de façon informelle par les employeurs lors des stages des étudiants. Pour certaines personnes, la participation des employeurs à la révision des formations a favorisé l'insertion professionnelle des diplômés en suscitant la création de nouveaux cours et une restructuration du contenu des cours et des cursus existants pour répondre aux demandes du marché. Par exemple – et on peut le comprendre, puisque la plupart des étudiants de l'AIUB

communiquent en bengali et ne viennent pas tous d'écoles où l'on enseigne en anglais –, les responsables des entreprises partenaires ont constaté chez les étudiants des lacunes concernant leur capacité à s'exprimer en anglais. En conséquence, les formations ont été enrichies par des cours d'anglais technique spécifique aux disciplines étudiées. Les étudiants des groupes de discussion ont estimé que leurs aptitudes s'étaient améliorées dans plusieurs domaines : connaissance du sujet, maîtrise de l'anglais, aptitude physique et mentale, comportement éthique et esprit de solidarité.

À l'UoB, les employeurs apportent leur contribution lors des réunions annuelles du Comité consultatif sur les formations, au cours desquelles ils sont interrogés sur l'efficacité de la formation par rapport à la performance des diplômés. Lors de ces réunions, les résultats d'apprentissage attendus des formations de plusieurs facultés sont régulièrement actualisés pour les harmoniser avec les compétences stipulées au niveau national par l'Office national pour les qualifications et l'assurance qualité pour l'éducation et la formation (NAQQAET). Selon les personnes interrogées, ce processus aide à intégrer les connaissances et aptitudes souhaitées par les employeurs dans les résultats et les objectifs des formations et, par voie de conséquence, facilite l'employabilité des diplômés.

Cependant, les employeurs qui siègent au Comité consultatif sur les formations occupent en général des fonctions de direction dans leur entreprise et ne sont donc pas ceux qui encadrent les stagiaires de l'UoB, ce qui est jugé problématique. Selon certaines personnes interrogées, ils ne seraient pas les meilleurs juges des performances des étudiants et donc pas les mieux placés pour suggérer des améliorations des formations.

Enfin, et malgré les effets globalement positifs de l'**analyse du marché de l'emploi**, ces derniers varient beaucoup en fonction de l'usage qui en est fait. À l'UoB, l'analyse du marché se focalise sur le degré d'adéquation des formations aux besoins du marché du travail et aux offres d'emploi, d'où ses effets sur les formations. À l'UT, cet instrument est plus axé sur l'identification des compétences générales et techniques exigées par le marché de l'emploi, informations présentées dans un rapport à l'administration des écoles. Cependant, pour des personnes interrogées à l'UoB, le caractère changeant du marché de l'emploi fait qu'invariablement les suggestions découlant des instruments d'AQI ne sont ni intégrées en temps voulu dans les formations de l'université, ni nécessairement efficaces pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés.

Il ressort des résultats de l'étude que, pour certaines personnes, les outils d'AQI portant sur l'enseignement et l'apprentissage peuvent également améliorer l'employabilité des diplômés, de la même manière que les outils d'AQI relatifs à l'insertion professionnelle peuvent aussi améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017; Kuria et Marwa, 2017). Par exemple, comme **les évaluations des cours** à l'AIUB se basent sur le retour d'expérience de différentes parties prenantes (étudiants, facultés, enseignants, personnel administratif, employeurs et experts), de nouveaux critères d'évaluation ont été définis pour certains cours afin de tenir compte des besoins des diverses parties prenantes et des demandes nationales et internationales émergentes, notamment l'évaluation des aptitudes à s'exprimer et à communiquer. Des méthodes d'enseignement interactives ont également été adoptées dans les cours. Les effets positifs **des évaluations des formations** ont été mentionnés par des étudiants de la DU : selon eux, les évaluations contribuent à améliorer les performances des diplômés sur le marché du travail, grâce à la participation d'étudiants et d'employeurs aux processus d'évaluation. Ces résultats montrent qu'indépendamment de leur finalité théorique, les instruments d'AQI peuvent favoriser l'employabilité des diplômés, à condition que les principales parties prenantes (employeurs, personnel et étudiants) y participent et que le retour d'expérience soit pris en compte lors de la révision du contenu des formations.

### ***Les autres pratiques institutionnelles<sup>39</sup> et leurs effets sur l'insertion professionnelle***

Selon les personnes interrogées à l'UDE, **les panels d'étudiants** – étude longitudinale et transversale des étudiants – ont un impact sur l'insertion professionnelle du fait qu'ils suivent les étudiants depuis leur entrée à l'université jusqu'à l'obtention du diplôme. Parmi diverses enquêtes sur les étudiants à différents stades de leur cursus, deux enquêtes concernant les étudiants post-licence avaient spécifiquement pour objet de suivre l'accès des diplômés au marché de l'emploi (Ganseuer et Pistor, 2017).

Toujours à l'UDE, **les évaluations institutionnelles** sont considérées comme ayant des effets positifs sur l'insertion professionnelle, grâce à la

---

39. Il s'agit de toutes les activités institutionnelles, y compris les processus d'AQI non abordés dans les questionnaires d'enquête (voir le *tableau 2.3* au *chapitre 2*), qui concernent les domaines visés par l'étude : enseignement et apprentissage, insertion professionnelle et gestion.

participation de représentants du marché de l'emploi parallèlement aux processus d'évaluation (Ganseuer et Pistor, 2017). Globalement, quel que soit le mécanisme d'AQI, un dialogue structuré entre les enseignants et les employeurs semble crucial pour améliorer **l'employabilité des diplômés**.

Cette dernière a été améliorée par d'autres activités institutionnelles (Villalobos *et al.*, 2017; Daguang *et al.*, 2017). **Le projet d'harmonisation des formations**, développé en 2013 à l'UT pour tous les cursus de licence, a été jugé efficace pour faciliter cette insertion. Il consiste à recueillir les avis des employeurs sur les formations et ceux des anciens élèves sur leur profil. Cela a conduit l'université à réduire le nombre d'années d'études requis pour obtenir la licence, à inclure des cours de langues étrangères obligatoires dans tous les cursus de premier cycle et à actualiser les compétences de base. Les personnes des trois unités académiques sélectionnées pour les entretiens ont indiqué que la région commençait à reconnaître la qualité de l'enseignement dispensé par l'université et se sont félicitées de son impact sur l'insertion professionnelle des diplômés.

Certains participants de la faculté d'économie et des affaires de l'UT ont cité **les forums de l'emploi** comme outil efficace pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. D'autres structures et pratiques similaires ont été mentionnées lors des entretiens, comme **les centres de conseil, un programme conjoint de formation des étudiants et les échanges avec les diplômés** (Daguang *et al.*, 2017; Ganseuer et Pistor, 2017). Pour plus de détails sur l'insertion professionnelle, voir le *chapitre 3*.

Quelques étudiants de la XMU ont toutefois attiré l'attention sur les limites de la communication d'informations sur la trajectoire professionnelle des diplômés par des moyens tels que les échanges avec les diplômés :

Certaines écoles invitent des anciens élèves à venir parler de leur expérience aux étudiants, mais elles sélectionnent toujours les meilleurs et ils sont très peu nombreux ; leur expérience n'est pas représentative des diplômés dans un contexte de marché de l'emploi tendu. (Étudiant, Département des sciences pharmaceutiques, classe 2015.)

Le manque de ressources du Bureau des carrières et des services d'orientation professionnelle de l'UFS a été également dénoncé comme limitant l'impact de ces structures sur l'insertion professionnelle, d'où



des relations avec le marché du travail n'offrant pas les mêmes chances à tous d'une faculté à l'autre.

### **12.3 Les effets de l'AQI sur la gestion**

Si la plupart des outils d'AQI ciblent l'enseignement et l'apprentissage ou l'insertion professionnelle, certains sont axés sur le renforcement des capacités et des pratiques de gestion, avec des effets sur la qualité de service des principales activités de l'université. Dans cette section, nous présentons les résultats de l'enquête menée auprès du personnel administratif des huit universités étudiées sur certains outils d'AQI liés à la gestion. On a en particulier demandé au personnel dans quelle mesure il considérait que ces outils avaient amélioré la planification stratégique, augmenté le nombre de décisions prises à partir de données factuelles, accru l'importance accordée au service, et rendu les activités administratives plus efficaces. L'enquête a été adressée uniquement au personnel administratif, que l'on a considéré comme étant le mieux placé pour juger des effets des instruments d'AQI sur la gestion. D'autres pratiques institutionnelles ayant des effets similaires sur la gestion ont été également évoquées lors des entretiens et des groupes de discussion.

#### ***Les outils d'AQI et leurs effets sur la gestion***

Comme le montre le *tableau 12.3* ci-dessous, il ressort des études de cas que les outils liés à la gestion sont perçus comme ayant généralement un effet extrêmement positif sur elle, autrement dit qu'ils sont très utiles pour améliorer l'efficacité des tâches de gestion. Ce jugement est particulièrement positif à l'AIUB, par rapport aux autres universités étudiées. Cependant, aucun outil d'AQI lié à la gestion ne se distingue des autres par la supériorité de son efficacité. Le jugement moins positif porté à l'UDE sur les effets de ces outils doit être interprété avec prudence en raison du nombre très faible de réponses.

Bien que tous les instruments d'AQI liés à la gestion soient jugés extrêmement efficaces, leurs effets sur la gestion varient en fonction du contexte institutionnel. **Les contrats d'objectifs**, considérés comme ayant contribué de façon extrêmement positive à la gestion (Vettori *et al.*, 2017; Ganseuer et Pistor, 2017), consistent, pour les unités et la direction de l'université, à fixer des objectifs de performance en se basant généralement sur les objectifs de développement stratégique de l'université (pour une description complète, voir le *chapitre 2*). Les

résultats qualitatifs montrent que les contrats d'objectifs de la WU ont contribué à professionnaliser la planification et la hiérarchisation des tâches, et à encourager la prise de décision fondée sur des données factuelles. Selon les représentants de la présidence de l'UDE, la

**Tableau 12.3 Effets des outils d'AQI liés à la gestion sur l'efficacité des tâches administratives**

	Autoévaluation des unités	Évaluation externe des unités	Certification	Contrat d'objectifs	Contrat de niveau de service
AIUB	4,4	4,3	4,4	—	4,2
DU	3,4	3,4	—	3,5	3,6
UDE	—	—	2,0	1,1	1,0
UFS	3,4	3,3	—	3,6	—
UoB	3,4	3,3	3,2	3,3	3,2
UT	3,6	3,6	4,1	3,7	—
WU	3,5	3,7	3,7	3,5	—
XMU	3,7	3,4	3,4	3,4	3,5

Notes: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables. Dans ce tableau, le contrat d'objectifs de l'UFS fait référence uniquement à celui conclu au niveau individuel. Le contrat d'objectifs des unités a été exclu pour faciliter l'interprétation et les comparaisons entre universités.

codification du processus décisionnel dans le domaine de la gestion, par exemple par des contrats d'objectifs, a rendu le processus plus exhaustif pour toutes les parties prenantes et a favorisé la prise de décision managériale fondée sur des données factuelles. De plus, la possibilité d'avoir régulièrement des échanges sur les questions de qualité dans toutes les fonctions de l'université (enseignement et apprentissage, recherche, structures de service ou de soutien) dans le cadre des contrats d'objectifs a favorisé le développement à l'UDE d'une attitude organisationnelle orientée vers la qualité, voire d'une « culture de la qualité ».

Il semble toutefois que cet instrument ait des effets variables selon son champ d'application. À la DU, par exemple, le contrat d'objectifs concerne à la fois les enseignants et le personnel administratif, et touche l'ensemble de la gestion de l'université. À l'UoB et à la WU, à l'inverse, son utilisation se limite au corps enseignant et, de ce fait, améliore uniquement la gestion des unités académiques. Indépendamment de l'ampleur des effets des contrats d'objectifs, on peut dire que le

personnel administratif a une plus haute appréciation de leur efficacité pour améliorer la gestion de l'université en général.

**L'autoévaluation ou l'évaluation interne des unités**, instrument d'AQI très courant, a un effet positif sur la gestion de l'université (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017; Alhamad et Aladwan, 2017). Elle est généralement employée pour évaluer et améliorer la performance des unités administratives. À l'AIUB, elle a amélioré l'efficacité des tâches administratives en déterminant le degré de conformité de chaque unité ou département aux exigences opérationnelles. L'UoB utilise cet instrument de façon légèrement différente: la performance des unités administratives est évaluée en termes d'objectifs, d'efficacité et d'affectation des ressources, mais sans critères explicites de conformité imposés par l'université. Cette application de l'autoévaluation des unités s'est traduite chez le personnel administratif par une plus haute appréciation de son efficacité pour améliorer la planification stratégique, la prise de décision fondée sur des données factuelles, l'orientation « service » et les activités administratives.

Les personnes interrogées lors des entretiens ont jugé **la certification** positive pour améliorer l'efficacité des activités administratives, en particulier quand il n'existe pas de prescriptions nationales en matière d'assurance qualité ou quand elles ne sont pas clairement définies. À l'AIUB, en l'absence d'exigences nationales, la certification a aidé à normaliser les activités et les tâches administratives et à les mettre en cohérence avec le processus opérationnel formel imposé par l'université (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017). Pour la plupart des personnes interrogées à l'AIUB, la certification ISO fournit une structure normalisée officielle pour les activités administratives de la plupart des unités de l'université, générant des améliorations significatives en termes de performances et de coordination des différents départements ainsi que de planification stratégique. Pour les personnels administratifs occupant des postes de direction, la certification a également contribué à une allocation plus efficace des ressources résultant de l'amélioration des processus décisionnels.

D'autres outils d'AQI ayant des effets sur la gestion ont été mentionnés lors des entretiens semi-dirigés. Les données recueillies à la DU, une université privée, montrent que **l'évaluation des cours par les étudiants** a débouché sur la suppression des contrats de travail à temps partiel pour les enseignants et sur la réaffectation du personnel permanent chargé de cours dont les élèves s'étaient plaints. Des décisions similaires

ont été prises dans d'autres universités, comme la promotion ou la mise à pied d'enseignants à la XMU.

En tant que directeur du centre, je peux dire, d'après les évaluations des cours, quel enseignant est meilleur dans un cours donné, quels enseignants ne s'investissent pas totalement dans leur travail et comment les cours des enseignants sont structurés. (Directeur du Centre for Teaching and Learning Development)

En tant que chef du Bureau des ressources humaines, j'utilise beaucoup les informations et les données de l'AQI. Par exemple, pour évaluer les enseignants à des fins de gratification ou de promotion, nous examinons leurs performances en tant qu'enseignants. Toute personne qui fait preuve d'irrégularité dans son travail est disqualifiée. (Directeur du Bureau des ressources humaines)

Une autre conséquence de l'évaluation des cours sur la gestion a été la mise en place d'activités de développement du personnel. L'évaluation des cours par les étudiants a mis en lumière un manque de compétences pédagogiques chez les enseignants. La DU a pris plusieurs initiatives pour remédier à ce problème. Elle a développé un certificat professionnel d'enseignement supérieur pour les enseignants et a organisé des ateliers hebdomadaires intitulés « Focus sur la faculté » pour permettre aux enseignants de découvrir des méthodes pédagogiques innovantes et d'échanger à ce sujet. L'université a également adhéré à l'Association for Faculty Enrichment in Learning and Teaching, afin de remédier aux lacunes pédagogiques du personnel enseignant. La création d'un forum du président de l'université avec le personnel et les étudiants est une autre initiative mentionnée lors des entretiens.

À l'UDE, les enseignants étant généralement titulaires, on ne peut leur imposer de suivre les programmes de perfectionnement professionnel. Les évaluations des cours ont donc des effets sur l'affectation et la gestion des enseignants, mais la nature du changement dépend largement de leur statut professionnel.

D'un autre côté, il a été reconnu que les évaluations des cours ainsi que les activités de suivi des étudiants et des diplômés avaient relativement peu d'impact sur la gestion dans certaines des universités étudiées, du fait de leur absence de lien avec la gestion et, à plus forte raison, avec la direction (Vettori *et al.*, 2017).

### ***Les autres pratiques institutionnelles<sup>40</sup> et leurs effets sur la gestion***

D'autres pratiques produisent des effets semblables à ceux qui viennent d'être indiqués. Par exemple, **le panel d'étudiants** de l'UDE fournit des informations sur les caractéristiques des étudiants et des diplômés de l'établissement. Si les données générées ainsi sur les spécificités des étudiants peuvent être utilisées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage et pour soutenir les décisions de gestion, cet outil est davantage destiné à fournir des informations à l'équipe de direction plutôt qu'à des facultés ou formations académiques spécifiques. Interrogés sur ce panel, des représentants de la direction de l'UDE ont insisté sur son importance, en raison des informations utiles qu'il génère sur les étudiants. Ainsi, les résultats des premières cohortes du panel ont confirmé que l'étudiant type, dans la majorité des cas issu d'un milieu non universitaire ou d'une famille migrante, a des besoins spéciaux dans des domaines comme la maîtrise de la langue et l'orientation dans la vie universitaire. Sur la base des informations recueillies par ce biais mais aussi de façon non systématique (comme la connaissance intuitive du corps étudiant), des programmes spéciaux ont été mis en place pour aider les étudiants issus de familles n'ayant jamais accédé à l'enseignement supérieur ou immigrés, notamment dans le cadre des projets du CHEDQE, où des programmes comme Talent College Ruhr se chargent de repérer des écoliers pour les orienter vers l'enseignement universitaire et soutiennent les étudiants au profil atypique pendant leurs études.

De même, d'après les entretiens, **les évaluations institutionnelles** semblent avoir eu des effets positifs sur la gestion de l'UDE, induisant des changements dans la structure organisationnelle d'une unité, la mise en place d'une politique saine de direction et l'instauration de qualifications pour le personnel exerçant des fonctions de direction (Ganseuer et Pistor, 2017). Les processus d'évaluation institutionnelle étant organisés au niveau de la direction générale, leurs effets sont plus visibles pour les doyens, les présidents et les responsables de l'administration centrale.

Les personnes interrogées à l'UFS trouvent **le suivi des indicateurs de performance** efficace pour améliorer la prise de décision basée sur des données factuelles. En témoigne le suivi systématique des indicateurs de performance à différents niveaux : **État, conseil et**

---

40. Il s'agit de toutes les activités institutionnelles, notamment les processus d'AQI, qui ne figurent pas dans les questionnaires d'enquête (voir le *tableau 2.3* au *chapitre 2*) mais soutiennent les aspects étudiés par l'étude : enseignement et apprentissage, insertion professionnelle et gestion.

**interne.** L'UFS suit l'évolution d'un certain nombre d'indicateurs clés, tels que le plan institutionnel d'admissions ainsi que les prévisions financières et les risques. Elle soumet des rapports semestriels et annuels sur ces éléments au Département de l'enseignement et de la formation supérieure. Elle suit et produit également des rapports trimestriels sur un large ensemble d'indicateurs, notamment des informations sur la performance de l'université par rapport à ses pairs, qu'elle transmet au conseil d'administration. Enfin, un tableau de bord d'indicateurs internes – UFS Higher Education Data Analyser – offre à l'ensemble du personnel, sous une forme conviviale, une sélection d'indicateurs, ainsi que la possibilité de ventiler ces indicateurs au niveau des facultés, des départements et des programmes (Lange et Kriel, 2017). Ces différents niveaux de suivi ont permis à l'université de traiter et d'incorporer divers indicateurs de performance, facilitant ainsi la prise de décision fondée sur des données factuelles.

## **12.4 Conclusions**

L'analyse comparative des effets des outils d'AQI à partir des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès des huit universités étudiées révèle que la plupart des outils d'AQI sont perçus comme efficaces. Leurs effets varient cependant selon les instruments et la façon dont ils sont utilisés. Nous avons, dans cette section, résumé les principaux effets des différents types d'instruments d'AQI. Nous en tirons également quelques conclusions, afin d'éclairer la façon dont l'efficacité des outils d'AQI peut être améliorée.

**Effet positif des instruments d'AQI par rapport à leur finalité immédiate.** D'après notre analyse, l'évaluation des formations est clairement l'instrument d'AQI qui a le plus d'effet sur l'enseignement et l'apprentissage, qu'il s'agisse d'améliorer la cohérence globale des formations académiques, les contenus ou l'évaluation des étudiants. De même, les outils d'AQI liés à l'insertion professionnelle, tels que les études de suivi des diplômés, la participation des employeurs à la révision des formations et l'analyse du marché de l'emploi, sont perçus comme ayant généralement des effets positifs. L'employabilité des diplômés s'est améliorée grâce aux informations concrètes sur le marché de l'emploi communiquées au personnel chargé d'adapter les formations universitaires pour les orienter davantage vers l'accès à l'emploi. Les instruments d'AQI liés à la gestion, destinés à améliorer l'efficacité managériale, sont considérés comme très efficaces par le personnel administratif. Les contrats d'objectifs et l'autoévaluation des unités (ou évaluation interne)

ont contribué à normaliser les processus de gestion conformément aux exigences administratives. L'étude confirme que les effets des outils d'AQI sont généralement en cohérence avec la finalité qui leur est assignée. Ainsi, les outils d'AQI liés à l'enseignement et à l'apprentissage ont généralement pour effet d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

**Effets potentiels des instruments d'AQI au-delà de leur finalité immédiate.** Que les outils soient liés à l'enseignement et l'apprentissage, à l'insertion professionnelle ou à la gestion, leurs effets ne se limitent pas à leur finalité théorique. Dans certaines universités, les évaluations des cours et des formations ont amélioré l'insertion professionnelle des diplômés, en particulier quand elles associaient des employeurs et des étudiants aux processus de collecte de données. Comme les résultats de certains outils d'AQI liés à l'insertion professionnelle ont été pris en compte pour réviser les formations académiques, généralement lors des évaluations des formations, on a également observé une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. L'étude met également en lumière que l'AQI peut avoir des effets à la fois sur l'enseignement et l'apprentissage, l'employabilité et la gestion. C'est le cas notamment des outils d'AQI ciblant l'enseignement et l'apprentissage, qui contribuent également à l'amélioration de la gestion du personnel (par exemple, l'affectation du personnel) et à son développement professionnel (par exemple, formation et ateliers). Quand les outils d'AQI sont largement appliqués dans le champ des décisions potentielles, leurs effets sont multiples.

**L'efficacité des outils d'AQI dépend en grande partie de la façon dont ils sont mis en œuvre et dont leur suivi est assuré.** Lors des entretiens et des groupes de discussion, il a été souvent dit qu'un outil d'AQI n'est pas nécessairement efficace en soi : son efficacité dépend en grande partie de la façon dont il est mis en œuvre. L'évaluation des formations à la WU est jugée efficace parce qu'elle prend la forme d'une conférence d'une journée à laquelle participent de nombreuses parties prenantes. De même, l'évaluation des formations à l'UoB a entraîné beaucoup de changements grâce à sa structure consultative, en particulier la participation de représentants d'employeurs et d'étudiants au processus de révision des formations. L'évaluation institutionnelle à l'UDE a été jugée efficace parce qu'elle est directement liée à son processus de planification quinquennale, de sorte que les changements nécessaires ont pu être directement intégrés dans la prise de décision. On peut donc en conclure que les outils d'AQI ne sont pas efficaces en soi : leur efficacité dépend pour l'essentiel de la façon dont ils sont organisés et utilisés.

**Possibilités d'améliorations pour maximiser l'efficacité des outils d'AQI.** De mauvaises façons d'utiliser certains outils d'AQI ont été signalées. Pour beaucoup d'étudiants, par exemple, l'évaluation des cours en fin de semestre ne sert pas à grand-chose, car elle n'a aucun effet sur l'enseignement qu'ils reçoivent. Ils insistent pour qu'elle intervienne plus tôt dans le semestre ou l'année. Les études de suivi des diplômés souffrent souvent d'un faible taux de réponse et ne fournissent donc pas des informations fiables et utiles. Autre problème fréquemment soulevé : les résultats des études de suivi des diplômés ne sont pas communiqués aux parties prenantes internes. On peut donc en conclure que certains outils d'AQI se heurtent encore à des problèmes, notamment la façon dont ils sont utilisés, et qu'il y a des points qui peuvent et doivent être améliorés.

**Appréciation des autres pratiques institutionnelles ayant des effets positifs sur l'enseignement, l'apprentissage, l'employabilité et la gestion.** D'après les personnes interrogées à l'UDE, des pratiques telles que les panels d'étudiants et l'évaluation institutionnelle ont eu des effets sur tous les aspects qui nous intéressent dans cette étude : enseignement et apprentissage, employabilité et gestion. Cela peut s'expliquer par l'ampleur du domaine d'application de ces pratiques. Le panel d'étudiants s'intéresse à l'intégralité du parcours universitaire de l'étudiant, depuis l'entrée à l'université jusqu'à l'obtention du diplôme. Les évaluations institutionnelles couvrent également tous les domaines fonctionnels de l'université (par exemple l'enseignement et l'apprentissage, la recherche, le service et la gestion). Bien que circonscrites à des domaines limités, d'autres pratiques telles que le suivi des indicateurs de performance et l'examen critique des cursus à l'UFS, ainsi qu'un projet d'harmonisation des cursus à l'UT, semblent avoir sur l'enseignement, l'apprentissage, l'employabilité et la gestion, des effets similaires à ceux des autres instruments d'AQI. Les forums de l'emploi, les centres d'orientation, les programmes conjoints de formation des étudiants et les échanges avec les diplômés sont jugés aussi efficaces que les instruments d'AQI spécifiquement dédiés à l'insertion professionnelle pour améliorer l'accès à l'emploi des diplômés. Cela montre la nécessité d'analyser les effets des outils d'AQI en envisageant leur domaine d'application de façon large, sans se limiter à leur cible immédiate, et de prendre en compte leurs effets fortuits au même titre que les effets recherchés.



## **Bibliographie**

- Alhamad, B.; Aladwan, R. 2017. *From externally to internally driven quality assurance: University of Bahrain*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Daguang, W.; Zuoxu, X.; Fan, W.; Yanjie, Q. 2017. *Enhancing teaching and learning through internal quality assurance: Xiamen University, China*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Ganseuer, C.; Pistor, P. 2017. *From tools to an internal quality assurance system: University of Duisburg-Essen, Germany*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Kuria, M.; Marwa, S. M. 2017. *Shaping internal quality assurance from a triple heritage: Daystar University, Kenya*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Lamagna, C.; Villanueva, C.C.; Hassan, F. 2017. *The effects of internal quality assurance on quality and employability: American International University – Bangladesh*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Lange, L.; Kriel, L. 2017. *Integrating internal quality assurance at a time of transformation: University of the Free State, South Africa*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Leiber, T.; Stensaker, B.; Harvey, L. 2015. « Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs ». Dans : *Quality in Higher Education*, 21(3), p. 288-311.
- Newton, J. 2013, « Is quality leading to enhancement? » Dans : Crozier, F. et al. (éd.), *How does quality assurance make a difference?*, p. 8-14. Bruxelles : Association européenne de l'université.
- Vettori, O.; Ledermuller, K.; Schwarzl, C.; Hocher, J.; Zeeh, J. 2017. *Developing a quality culture through internal quality assurance: Vienna University of Economics and Business*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Villalobos, P.; Rojas, Á.; Honorato, F.; Donoso, S. 2017. *Mainstreaming internal quality assurance with management: University of Talca, Chile*. Paris : IIPÉ-UNESCO.
- Westerheijden, D.F.; Hulpiau, V.; Waeytens, K. 2007. « From design and implementation to impact of quality assurance: an overview of some case studies into what impacts improvement ». Dans : *Tertiary Education and Management*, 13(4), p. 295-312.

## Chapitre 13

# Quels facteurs internes et externes favorisent l'efficacité des systèmes d'AQI ?

*Michaela Martin en collaboration avec Jihyun Lee*

Partant du principe que l'AQI n'agit pas seule mais opère dans des contextes nationaux et institutionnels, l'étude de l'IIPE s'est intéressée aux facteurs internes et externes qui conditionnent l'efficacité de l'AQI. S'il existe une abondante littérature sur les structures et processus d'assurance qualité, les études empiriques concernant l'influence du *contexte* sur l'AQI sont plutôt rares.

L'étude fait une distinction entre la situation interne – l'environnement institutionnel de l'AQI – et les facteurs externes – l'environnement national qui influe sur le fonctionnement des EES. Les facteurs hypothétiques relevés dans la littérature sur l'AQI ont été soumis au jugement des enseignants et du personnel administratif à l'aide de questionnaires en ligne. Afin de prendre en compte les diverses perceptions des parties prenantes, les facteurs internes et externes ont été également abordés lors des entretiens qualitatifs avec les équipes de direction des universités et lors des groupes de discussion avec des directeurs de département, des responsables de formation et des étudiants.

Ce chapitre se termine par une analyse de l'appréciation globale de l'AQI telle qu'elle ressort des enquêtes auprès des enseignants et du personnel administratif, mais aussi des entretiens conduits dans les huit universités étudiées. Il a été demandé aux personnes interrogées de dire comment elles percevaient l'AQI dans leur université, du point de vue des bénéfices généraux qu'elle procure et de la charge de travail qu'elle génère.

### **13.1 Facteurs internes**

Les facteurs hypothétiques internes cités dans les questionnaires d'enquête en ligne sont : le soutien de l'équipe de direction, les incitations financières pour le personnel, le soutien des étudiants, la visibilité des mesures résultant des procédures d'AQI, un système d'information fiable, des informations transparentes sur les procédures d'AQI, les

évaluations scientifiques des procédures d'AQI et la participation active aux procédures d'AQI. En raison de l'importance accordée par l'AQI à l'enseignement et à l'apprentissage, la XMU a, dans ses questionnaires d'enquête, remplacé les incitations financières par le soutien des enseignants comme facteur interne conditionnant l'efficacité de l'AQI. On a demandé aux enseignants et au personnel administratif si, selon eux, ces facteurs étaient importants ou non, et s'ils étaient présents dans leur université. À partir des résultats quantitatifs et qualitatifs, nous avons analysé conjointement l'importance des facteurs internes telle qu'elle est perçue par les personnes consultées et la perception qu'elles ont de leur existence dans les universités étudiées.

### ***Importance et existence de facteurs internes conditionnant l'efficacité de l'AQI***

Les facteurs internes conditionnant l'efficacité de l'AQI sont étroitement liés entre eux. Dans toutes les études de cas, les facteurs cités le plus souvent comme importants sont : le soutien de l'équipe de direction, un système d'information fiable, la transparence des procédures d'AQI et la participation des parties prenantes. Les incitations financières pour le personnel sont ardemment défendues par certains et regardées d'un œil critique par d'autres.

**Tableau 13.1 Tableau comparatif des avis sur le soutien de l'équipe de direction**

		AIUB	DU	UDE	UFS	UoB	UT	WU	XMU
Importance	Enseignants	4,6	4,8	3,8	4,6	4,0	4,3	1,4	4,4
	Personnel administratif	4,7	4,7	4,3	4,5	4,3	4,6	2,0	4,5
Existence	Enseignants	3,9	—	—	2,8	3,2	3,3	—	4,0
	Personnel administratif	4,6	3,8	—	2,6	3,0	3,6	—	4,3

Notes : Les moyennes ont été calculées comme suit : a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante : (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

Dans la plupart des cas, l'importance de ces facteurs est davantage reconnue que leur existence. **Le soutien de l'équipe de direction** est mentionné dans toutes les études de cas comme l'un des facteurs les plus importants pour le bon fonctionnement de l'AQI. Dans toutes les universités, malgré des niveaux d'appréciation variables entre les

enseignants et le personnel administratif ou au sein de chaque groupe, pour la majorité des personnes interrogées le soutien de l'équipe de direction joue un rôle crucial dans le système d'AQI de leur établissement.

Le *tableau 13.1* montre que, dans la plupart des universités, le soutien de la direction est globalement jugé plus important par le personnel administratif que par les enseignants. En revanche, les deux groupes jugent le soutien de l'équipe de direction plus important que véritablement présent. Les avis des enseignants et du personnel administratif concernant l'existence du soutien de l'équipe de direction ne diffèrent pas significativement, sauf à l'AIUB où ce soutien est jugé plus présent par le personnel administratif que par les enseignants.

L'opinion positive sur le soutien de l'équipe de direction a été explicitée lors des entretiens et des groupes de discussion avec les enseignants. Certains ont insisté sur le potentiel rôle de la direction dans la mise en place des activités d'AQI, la formation du personnel chargé de l'AQI et la communication des résultats produits. La direction est également considérée comme jouant un rôle important dans la création d'une culture de la qualité en prônant l'autoévaluation à toutes les étapes des processus institutionnels et de la gestion (Villalobos *et al.*, 2017). L'importance de structures dédiées pour piloter l'assurance qualité a été citée par plusieurs personnes (Alhamad et Aladwan, 2017; Daguang *et al.*, 2017; Lange et Kriel, 2017). Par exemple, plusieurs enseignants de l'UFS ont dit apprécier le soutien du CTL, de la DIRAP, de l'École post-licence, du Comité des études de deuxième et troisième cycles et de l'APDC. À l'UoB, le rôle d'un conseiller du président chargé de l'assurance qualité est jugé très important par le vice-président des affaires académiques et des études de premier cycle. Les bénéfices du soutien de l'équipe de direction ont été également mentionnés lors des entretiens conduits à la XMU :

Le soutien de l'équipe de direction à l'AQI est crucial. Les principaux responsables doivent soutenir et promouvoir la formulation de politiques, l'octroi de fonds et l'affectation de ressources de soutien, etc., à l'AQI. (Le responsable du Bureau des ressources humaines.)

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement pilotée par le vice-président, notre faculté a mis en œuvre un système d'études générales en première année,<sup>41</sup> a lancé une série de cours magistraux sur les humanités et a créé un centre d'enseignement général, qui encourage l'amélioration des méthodes

41. Les étudiants sont admis en 22 programmes de type pluridisciplinaire en première année, et doivent s'orienter vers 77 spécialités en deuxième année.

d'étude des étudiants et le développement de leurs qualités personnelles. (Le responsable du Bureau des affaires académiques.)

La direction ne désigne pas seulement les instances centrales : les responsables de département et de faculté en charge de l'AQI ont été eux aussi jugés importants, bien que ces fonctions n'existent que dans certaines universités. Selon une personne interrogée à l'UFS, les doyens de faculté devraient prendre davantage de responsabilités dans l'AQI. Il est donc important de comprendre que le soutien de l'équipe de direction à l'AQI ne doit pas intervenir seulement au niveau central de l'université, mais aussi aux échelons décentralisés.

**Tableau 13.2 Tableau comparatif des opinions concernant l'importance et l'existence d'un système d'information fiable**

		AIUB	DU	UDE	UFS	UoB	UT	WU	XMU
Importance	Enseignants	4,2	4,4	3,8	4,4	4,0	4,6	2,1	4,3
	Personnel administratif	4,6	4,4	3,9	4,5	3,7	4,9	1,4	4,4
Existence	Enseignants	3,7	2,5	—	2,5	2,5	3,1	—	3,6
	Personnel administratif	4,4	3,0	—	2,6	2,6	3,1	—	3,9

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

**Un système d'information fiable** est fréquemment cité comme essentiel pour le système d'AQI de l'université, car il a une incidence sur la disponibilité de données analysables sur des questions importantes comme les progrès et les résultats des étudiants, et de ce fait favorise un dialogue sur l'amélioration de la qualité qui s'appuie sur des données factuelles. Le *tableau 13.2* montre que les enseignants et le personnel administratif accordent une grande importance à la disponibilité de données fiables, cette importance était plus grande pour le personnel administratif que pour les enseignants. Les avis sur l'existence de systèmes d'information fiables sont beaucoup moins positifs dans les deux groupes de personnel : les enseignants insistent en particulier sur le décalage entre l'importance et l'existence d'un système d'information fiable. Cela montre bien que l'existence de systèmes d'information fiables comme facteur d'efficacité de l'AQI reste problématique dans les universités.

D'après les entretiens et les groupes de discussion, effectivement, un système d'information fiable est considéré comme apportant un soutien considérable à l'AQI, mais son existence n'est reconnue que par peu de personnes. Il est intéressant de noter que dans les universités où il existe un système d'information fiable, certains membres du personnel restaient sceptiques quant à son existence et ont suggéré des améliorations à apporter (Alhamad et Aladwan, 2017). En dépit de l'existence à l'UoB d'un système de gestion des informations d'évaluation en ligne, des responsables universitaires jugent la diffusion des données d'AQI problématique et estiment que cela limite le développement de dispositifs efficaces de gouvernance et de gestion de l'AQI. Des enseignants occupant des postes de direction ont reconnu que la forte centralisation de l'accès aux données et aux informations ralentissait les processus et freinait la mise en place d'une gestion efficace de l'AQI. En outre, certains pensent que l'intégration des bases de données serait essentielle pour mettre en place un système d'information fiable (Daguang *et al.*, 2017).

Les entretiens conduits à la XMU montrent que certains aspects techniques, tels que la fragmentation du système d'information, peuvent également empêcher un fonctionnement efficace de l'AQI :

Le système d'information des différents départements peut soutenir l'AQI de différentes unités, mais le problème, c'est que les plates-formes de partage des informations ne sont pas compatibles les unes avec les autres. Par exemple, la non-intégration du système de sélection des cours pour les étudiants du premier cycle et du système de sélection pour les étudiants de deuxième et troisième cycles empêche les étudiants de choisir des cours via l'autre plate-forme. (Directeur des ressources humaines.)

Il faut abolir les barrières entre les départements et les unités administratives et promouvoir le partage des informations entre les départements. La mise en place d'une base de données d'AQI pour l'ensemble de l'université fera du partage de l'information une réalité et améliorera notre performance éducative. (Directeur du Bureau des affaires académiques.)

Certains enseignants s'interrogent en outre sur la fiabilité des données d'enquête recueillies par certains instruments d'AQI : ils considèrent que les taux de réponse sont trop faibles ou les données trop subjectives, ou le manque d'anonymat contraire à l'éthique (Lange et Kriel, 2017).

Mais le problème, c'est qu'il est très difficile de gérer le processus quand il y a des écarts entre les données. Parce que les données et les résultats de toutes ces mesures sont vraiment indispensables pour appuyer les actions, pour faciliter la mise en œuvre de toutes ces mesures d'assurance qualité. De plus, le fait qu'il y ait des écarts donne aux personnes concernées de bonnes raisons pour ne pas se mobiliser... (Membre de la faculté d'économie et des affaires.)

Au même titre que l'existence de systèmes d'information fiables, la **transparence de l'information sur les procédures d'AQI** est considérée comme un facteur critique pour l'AQI. Le *tableau 13.3* montre la reconnaissance globalement positive de son importance pour l'efficacité de l'AQI. Même si les différences de perception ne sont pas significatives, la transparence de l'information semble plus importante pour les enseignants que pour le personnel administratif. Par contre, s'agissant de l'existence d'une information transparente sur les procédures d'AQI, on observe la tendance inverse.

**Tableau 13.3** Tableau comparatif des avis concernant la transparence de l'information sur les procédures d'AQI

		AIUB	DU	UDE	UFS	UoB	UT	WU	XMU
Importance	Enseignants	4,4	4,4	3,7	4,3	4,1	4,7	2,3	4,3
	Personnel administratif	4,6	4,4	4,0	4,2	3,8	4,8	1,5	4,3
Existence	Enseignants	3,7	2,7	—	2,3	2,7	3,3	—	3,6
	Personnel administratif	4,4	3,0	—	2,1	2,5	3,3	—	4,0

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

Les entretiens mettent également en évidence l'importance de la transparence des procédures et des résultats d'AQI, considérée comme une condition nécessaire de l'efficacité de l'AQI (Villalobos *et al.*, 2017). Pour la majorité des responsables universitaires de l'UT, le fait que le système de l'établissement soit clairement défini a des effets positifs sur l'élaboration et la mise en œuvre des mécanismes et instruments d'AQI. Les enseignants qui ont participé aux groupes de discussion ont également insisté sur la nécessité d'une plus grande coordination pour élaborer les instruments et mécanismes d'AQI dans le domaine de l'enseignement, de la recherche, de l'information et de la gestion institutionnelle.

Toutefois, les avis des parties prenantes divergent concernant l'existence d'une information transparente sur les procédures d'AQI (Ganseuer et Pistor, 2017). Ces différences de perception à l'UDE dépendent des postes occupés par le personnel concerné. Les responsables de formation ont déclaré n'être impliqués que dans certaines étapes du cycle de la qualité et donc ne connaître ni la philosophie qui le sous-tend

ni son contexte (par exemple, on leur demande de rédiger des rapports pour les contrats d'objectifs de l'université sans leur expliquer dans quel but, et ils ne reçoivent aucune information en retour sur la façon dont leurs rapports sont utilisés). Bien qu'ayant admis l'existence de lacunes en matière d'information, les doyens de faculté semblent légèrement mieux informés du fait de leur implication directe dans l'élaboration des outils d'assurance qualité au niveau des formations.

Il reste indéniablement des progrès à faire en matière de transparence des procédures d'AQI pour permettre aux outils et processus de fonctionner de façon intégrée. Le vice-président chargé des affaires académiques à la XMU a par exemple déclaré :

Le plus urgent, en ce qui concerne l'assurance qualité de l'université, c'est le manque de projets systématiques et durables au plus haut niveau de l'université. Nous avons fait de gros efforts pour transformer les anciennes mesures ou méthodes d'assurance qualité, développées spontanément, fragmentées et basées sur l'expérience, en système de contrôle qualité scientifique et professionnel. Nous avons élevé nos connaissances et nos pratiques dans ce domaine à un niveau satisfaisant. Pour améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement à l'université, il est essentiel d'adopter un ensemble complet de méthodes rigoureuses, d'orientations techniques et de procédures de gestion.

Les résultats de notre étude donnent à penser qu'une plus grande transparence des procédures d'AQI est nécessaire, si l'on veut que les procédures et les résultats des outils soient correctement diffusés à toutes les parties prenantes de l'université. D'où la nécessité de communiquer plus efficacement sur la finalité de l'AQI et de ses instruments, en particulier auprès des enseignants.

**La participation active des parties prenantes** est jugée critique pour l'efficacité de l'AQI. Comme le montre le *tableau 13.4*, les enseignants et le personnel administratif estiment que la participation des parties prenantes est extrêmement importante même si, là encore, ils manifestent une certaine réticence à reconnaître son existence dans leur université. Le tableau fait apparaître une différence significative entre les enseignants et le personnel administratif de l'UoB dans la perception de l'importance de la participation des parties prenantes, globalement moindre chez les enseignants que chez le personnel administratif. Il est intéressant de noter que, dans la plupart des universités étudiées, l'importance de la participation des parties prenantes est davantage reconnue par le personnel administratif que par les enseignants, bien qu'une différence d'opinion soit



perceptible au sein des deux groupes à propos de la présence de ce facteur dans leur université.

**Tableau 13.4 Tableau comparatif des avis sur la participation active des parties prenantes**

		AIUB	DU	UDE	UFS	UoB	UT	WU	XMU
Importance	Enseignants	4,1	4,4	3,6	4,1	4,0	4,5	1,6	4,2
	Personnel administratif	4,5	4,4	4,1	4,1	2,6	4,7	1,7	4,3
Existence	Enseignants	3,8	2,8	—	2,2	3,8	3,1	—	3,5
	Personnel administratif	4,1	2,3	—	2,0	2,7	3,2	—	3,9

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit: a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante: (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

Les entretiens et les groupes de discussion ont mis clairement en évidence quelques-unes des causes des perceptions différentes de la participation des parties prenantes. À l'UFS, certaines personnes ont attribué le manque d'engagement des enseignants pour l'AQI au caractère descendant du discours de l'université sur le changement et la qualité dans l'établissement. La participation des parties prenantes est en outre perçue différemment selon la priorité de l'AQI. La forte insistance de la XMU sur la qualité de l'enseignement confère une grande importance au **soutien des enseignants** à l'AQI. Certaines personnes ont indiqué que les efforts des enseignants pour améliorer leurs performances en termes d'enseignement étaient une condition importante d'efficacité du système d'AQI.

L'investissement personnel des enseignants dans leur mission d'enseignement est le facteur interne d'efficacité le plus important de l'AQI. Pour produire des talents de haut niveau, l'université doit donner la priorité absolue à l'enseignement et faire prendre conscience aux enseignants que leurs plus grandes œuvres sont leurs étudiants et non les ouvrages qu'ils écrivent, et que leur tâche prioritaire est de cultiver les talents. Il est également important de susciter le respect à l'égard de l'enseignement et l'attachement des enseignants à l'excellence de leur enseignement. (Chef du Centre pour le développement de l'enseignement et de l'apprentissage.)

De même, le **soutien apporté par les étudiants** est considéré dans plusieurs des universités comme extrêmement important pour une mise en œuvre efficace du système d'AQI (Daguang *et al.*, 2017). Lors des entretiens à la XMU, des enseignants et des administrateurs ont admis

que le soutien des étudiants était un facteur important pour l'efficacité de l'AQI, comme l'atteste le témoignage suivant :

Les attentes et le soutien des étudiants sont l'un des facteurs importants d'efficacité de l'AQI à l'université de Xiamen. Parce qu'ils ont choisi d'étudier dans cette université, nous avons la responsabilité de leur fournir un environnement académique exceptionnel pour développer leurs capacités. (Vice-doyen en charge des affaires académiques, École d'architecture et de génie civil.)

Ce point de vue trouve un écho à la WU, où les personnes interrogées estiment qu'un système d'AQI bien structuré doit s'appuyer sur les besoins des différentes parties prenantes, en reconnaissant le rôle important de la participation des étudiants.

Toutefois, la réalité de la participation des étudiants à l'AQI n'est pas toujours jugée totalement positive (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017; Vettori *et al.*, 2017). Des étudiants de l'AIUB jugent leur implication dans l'AQI relativement limitée et estiment que l'administration de l'université devrait sensibiliser davantage les étudiants à l'importance de l'AQI par l'intermédiaire du site web de l'établissement et des comptes personnels au sein du système de gestion de l'université. Ils préconisent également de renforcer la sensibilisation et la participation des étudiants en créant un organisme étudiant chargé de diffuser des informations sur le système d'AQI de l'université.

**Tableau 13.5 Tableau comparatif des avis sur les incitations financières**

		AIUB	DU	UDE	UFS	UoB	UT	WU	XMU
Importance	Enseignants	4,4	4,3	4,0	4,1	4,0	3,8	—	—
	Personnel administratif	4,2	4,0	3,2	4,0	4,1	3,9	—	—
Existence	Enseignants	3,5	1,9	—	1,8	2,1	2,9	—	—
	Personnel administratif	4,2	4,6	—	2,0	2,2	2,9	—	—

Note: Les moyennes ont été calculées comme suit : a) Une valeur numérique a été attribuée aux réponses où, par exemple, 5 = très important et 1 = pas important. b) Les moyennes ont été ensuite calculées de la manière suivante : (nombre de réponses « très important » × 5) + (nombre de réponses... × 4) + (nombre de réponses... × 3) + (nombre de réponses... × 2) + (nombre de réponses « pas important » × 1)/nombre total de réponses. La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

Bien que **les incitations financières** soient elles aussi perçues comme un facteur interne important pour le système d'AQI, leur importance et leur existence sont diversement appréciées (*tableau 13.5*). Dans l'ensemble, les enseignants semblent attacher plus d'importance

que le personnel administratif aux incitations financières, cette différence étant particulièrement frappante dans certaines des universités étudiées (Alhamad et Aladwan, 2017 ; Lange et Kriel, 2017). L'écart de perception entre les enseignants et le personnel administratif est plus marqué pour ce facteur que pour tout autre. Les enseignants sont moins nombreux que le personnel administratif à reconnaître son existence, ce qui pourrait signifier qu'ils bénéficient peu d'incitations financières.

Les divergences d'avis sur l'importance et l'existence des incitations financières sont également perceptibles dans les entretiens et les groupes de discussion. Il semble que les opinions divergent principalement selon que l'AQI est considérée ou non comme relevant des responsabilités normales du personnel. À l'AIUB, beaucoup d'enseignants insistent sur l'importance des incitations financières pour un fonctionnement efficace de l'AQI. La mise en place de l'AQI dans cette université s'inscrit dans un projet financé par des fonds externes ; de ce fait, elle n'est pas perçue comme faisant partie des fonctions et devoirs normaux des enseignants, d'où leur demande d'une gratification supplémentaire pour leur contribution à l'AQI.

Dans les universités où l'AQI est considérée comme faisant partie des missions fondamentales de l'enseignant, un avis très différent a été exprimé lors des entretiens : les incitations financières et les gratifications sont considérées comme n'étant pas importantes pour l'efficacité de l'AQI (Ganseuer et Pistor, 2017 ; Vettori *et al.*, 2017). À l'UDE, par exemple, les enseignants considèrent le travail lié à la qualité comme faisant partie intégrante de leur mission, plutôt que relevant de la gestion. À la WU, les enseignants estiment que les incitations et les gratifications n'ont pas grand-chose à voir avec le succès de l'AQI, dans la mesure où la culture institutionnelle encourage les acteurs à tous les échelons à œuvrer pour améliorer la qualité.

L'opinion selon laquelle les incitations financières et les gratifications sont moins importantes a à voir avec la culture de la qualité qui prévaut à la WU. La WU a une longue tradition de dialogue constructif, dialogue qui est un aspect important du système d'AQI. (Vice-président de la WU)

Certains ont également fait remarquer que les incitations financières pouvaient avoir un effet inhibiteur sur les personnes animées d'une motivation interne ou d'« *une volonté... de changer les choses, alors même que le système ne l'exige pas d'eux* » (Lange et Kriel, 2017).

### **Autres facteurs internes**

D'autres facteurs internes ont été identifiés, dans les données qualitatives, comme conditionnant l'efficacité du système d'AQI : la cohérence entre l'AQI et la planification stratégique et l'offre de développement professionnel pour le personnel.

Dans plusieurs universités, les personnes interrogées ont mentionné l'importance de **la cohérence entre l'AQI et la planification et la gestion stratégiques**. De fait, la planification stratégique peut fournir un cadre d'objectifs à atteindre grâce à l'AQI, notamment sur le plan de la qualité. Par ailleurs, l'AQI fournit des informations et des données factuelles guidant la planification stratégique. Selon cette conception, l'AQI et la gestion stratégique sont indissociablement liées. À l'UT, ce lien est largement reconnu par les personnes interrogées. Elles ont insisté sur le fait que « *la gestion stratégique avait aidé à définir des buts et des indicateurs quantifiables pour l'AQI. Cela a en outre permis à l'université de déterminer ce qui a été accompli et d'apporter au système d'AQI les améliorations nécessaires* » (Villalobos *et al.*, 2017). Ganseuer et Pistor (2017) indiquent aussi que la planification institutionnelle concernant l'enseignement et l'apprentissage est étroitement liée à l'AQI, tout comme la stratégie d'enseignement et d'apprentissage définie par le Centre pour le développement de l'enseignement supérieur et l'amélioration de la qualité.

Les liens réciproques entre l'assurance qualité et la planification institutionnelle sont considérés comme une caractéristique normale du système d'assurance qualité de l'UDE ; ils sont destinés à vérifier les boucles de qualité aux niveaux microscopique (par exemple, performance pédagogique individuelle), mésoscopique (par exemple, conception des formations académiques) et macroscopique (planification stratégique).

**La qualité et la quantité de ressources humaines affectées à l'AQI** sont souvent citées comme conditionnant le système d'AQI (Lange et Kriel, 2017 ; Villalobos *et al.*, 2017). À l'UFS, les membres du personnel reconnaissent qu'il est important d'améliorer les compétences et la charge de travail du personnel en matière d'AQI. Toutes les personnes interrogées – notamment le personnel de trois facultés et les étudiants – ressentent les activités d'AQI comme un fardeau, à cause du manque de ressources humaines affectées à ces tâches. Elles ont préconisé le recrutement de personnels supplémentaires dédiés aux activités d'AQI et le développement des compétences du personnel déjà en place dans ce domaine. L'administration de l'UT a déclaré pour sa part que la formation du personnel était un facteur clé pour la mise en œuvre du système d'AQI.

Ceci rejoint les points de vue exprimés par les enseignants comme par le personnel administratif lors des groupes de discussion, tous reconnaissant la nécessité d'être informés des questions d'assurance qualité par un programme de formation permanente sur l'AQI.

### **13.2 Facteurs externes**

Les facteurs externes qui conditionnent le bon fonctionnement de l'assurance qualité ont été abordés lors des entretiens qualitatifs avec les personnes occupant des postes de direction dans les universités : doyens de faculté, chefs de bureau et responsables de formation. Deux facteurs ont été proposés aux personnes interrogées : le rôle de l'AQE et le degré d'autonomie des universités.

#### *L'assurance qualité externe*

Malgré la diversité des opinions sur le rôle joué par l'AQE dans le développement de l'AQI dans les universités étudiées, les responsables de la majorité des établissements la considèrent comme cruciale, voire indispensable. L'AQE recouvre divers processus d'évaluation, comme l'accréditation des établissements et des formations, les analyses et les audits, auxquels les EES se soumettent soit pour se conformer à une réglementation nationale, soit de leur propre chef (Martin et Stella, 2007). L'AQE peut être mise en œuvre par des organismes nationaux ou internationaux d'assurance qualité.

#### *Accréditation internationale*

Bien qu'il existe dans leur pays des organismes nationaux d'assurance qualité (à l'exception du Bangladesh où il n'en existait pas encore au moment de l'étude de l'IIPE), quatre des huit universités étudiées se sont adressées à des agences étrangères pour faire accréditer certaines de leurs formations. Qu'elles soient obligatoires ou volontaires, les accréditations internationales ont été l'occasion de développer les capacités institutionnelles en matière d'AQI, tant au niveau de certaines facultés qu'au niveau de l'établissement tout entier. L'UoB a commencé en 2005 à préparer l'accréditation de ses formations en ingénierie, en chimie et en technologies de l'information. Ce processus préparatoire a permis aux unités académiques d'adapter et de consolider leurs techniques d'évaluation à la lumière des pratiques innovantes requises pour l'accréditation internationale, créant une assise solide pour le développement des capacités globales de l'établissement en matière d'AQI. Les accréditations internationales ont également permis

d'identifier les points à améliorer dans certaines facultés. À la XMU, plusieurs facultés ont demandé l'accréditation internationale de leurs formations académiques. Le doyen de la faculté de gestion explique :

L'École de management de la XMU a obtenu l'accréditation internationale de l'Association des MBA et l'accréditation EQUIS en 2011 et 2013, respectivement. Ces évaluations externes nous ont conduits à prêter attention à la satisfaction des étudiants et leur donner ainsi la garantie d'acquérir des connaissances [grâce aux formations académiques] et de disposer de plateformes et de ressources pour qu'ils puissent se créer un réseau de contacts.

En outre, à la suite de ces accréditations internationales, certaines universités étudiées ont créé une unité d'assurance qualité (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017 ; Vettori *et al.*, 2017) pour soutenir les processus internes liés aux accréditations internationales. À la WU, les accréditations internationales ont induit un certain nombre de changements, tels que l'adoption d'une assurance du processus d'apprentissage ou la création d'un poste de responsable des formations. Cela a également favorisé le dialogue sur la qualité au sein de la communauté universitaire, dialogue qui est aujourd'hui une composante cruciale du système d'AQI de la WU.

Quelques critiques se sont toutefois élevées, lors des entretiens, à l'égard de l'accréditation internationale : on lui reproche, en particulier, d'avoir potentiellement des effets secondaires négatifs, quand elle exige la mise en œuvre de méthodes ou d'instruments conçus pour le système d'enseignement supérieur du pays de l'organisme accréditeur (Vettori *et al.*, 2017).

#### *Le cadre national d'assurance qualité*

Les cadres nationaux d'assurance qualité sont également considérés comme ayant eu un effet non négligeable sur le développement de l'AQI dans les universités étudiées. À l'exception du Bangladesh, toutes les universités ont adapté leur AQI pour se conformer à ce cadre national. À l'UDE, la mise en place en 2010 de la procédure d'accréditation de son système d'assurance qualité a donné une forte impulsion au développement de l'AQI au sein de l'établissement (*chapitre 4*). Selon cette procédure, toute université allemande dont le système a été accrédité n'a plus besoin de se soumettre aux processus (parfois fastidieux et multiples) d'accréditation de ses formations ; l'université peut, au contraire, concevoir et mettre en place de nouveaux outils d'AQI et intégrer ceux qui existent selon une démarche systémique (Ganseuer et Pistor, 2017). À l'UDE, un projet de développement de l'AQI sur deux ans a été lancé avec des fonds du ministère

de la Science, de la Technologie et de la Recherche de l'État fédéral de Rhénanie-du-Nord-Westphalie. Il a induit d'importants changements au sein de l'université, notamment l'élaboration d'un processus de mise en œuvre de l'assurance qualité au niveau des formations académiques et des activités de formation à l'AQI pour le personnel de l'UDE.

De même, des audits nationaux et l'accréditation des formations ont provoqué de profonds changements dans les universités d'Afrique du Sud. L'un des plus visibles est la mise en place de politiques d'AQI et de structures d'assurance qualité conformes aux critères et règles du HEQC. À l'UFS, un premier système formalisé d'assurance qualité centralisé a été institué en 2006, conformément au système d'audit de la qualité institutionnelle du HEQC. Le rapport d'audit 2008 du HEQC a souligné le manque de suivi des politiques qualité, plus particulièrement au niveau décentralisé, ce qui a provoqué la transformation de la structure institutionnelle de l'AQI et l'intégration de l'assurance qualité au sein de la DIRAP (*chapitre 6*).

En République populaire de Chine, les exigences nationales en matière d'AQE ont également conditionné le développement de l'AQI dans les universités (*chapitre 9*). Le système d'AQE chinois comprend des autoévaluations institutionnelles annuelles obligatoires, des évaluations de conformité externes tous les cinq ans et l'accréditation professionnelle de certaines formations académiques (Daguang *et al.*, 2017). La XMU a adapté son système d'AQI pour se conformer aux exigences nationales, en mettant en place une évaluation annuelle des cursus de premier cycle, un processus de supervision de l'enseignement, des inspections en classe et le recueil du retour d'expérience des étudiants. Ces mécanismes soutiennent l'autoévaluation annuelle et l'évaluation de conformité quinquennale effectuée par le Centre d'évaluation de l'enseignement supérieur.

Le rôle de l'autorité locale chargée de l'assurance qualité à Bahreïn, la NAQQAET, est jugé positif par les responsables de l'UoB (Alhamad et Aladwan, 2017 ; voir également le *chapitre 6*). La NAQQAET exige des EES bahreïni qu'ils se conforment au cadre national des qualifications et qu'ils procèdent régulièrement à un examen critique de leurs formations et de leur établissement. Cela a amené l'UoB à effectuer des évaluations annuelles de ses formations et de ses cours, et à aligner les résultats d'apprentissage attendus de ses formations sur les seuils fixés par le cadre national. Comme la procédure d'examen ou d'accréditation de l'université a démarré après la mise en place du système d'AQI, elle a

contribué à son perfectionnement. La gestion centralisée a permis la mise en œuvre de résultats d'apprentissage normalisés dans toutes les facultés et formations ; les facultés et les départements ont veillé à leur diffusion par et à tous les membres des facultés.

Malgré sa contribution positive à l'AQI, l'AQE a parfois été perçue comme ayant un effet limité sur l'AQI, voire comme freinant le développement de certains de ses processus. L'AQE a seulement servi d'impulsion initiale à la mise en place de l'assurance qualité à la XMU pour certaines personnes interrogées.

Les évaluations et estimations du ministère de l'Éducation et les certifications professionnelles facilitent la mise en place de l'AQI, mais seulement de façon temporaire. Les discussions [et pratiques] internes sur l'assurance qualité sont indispensables pour un développement soutenu du système d'AQI à l'université. (J.S., directeur de département.)

Par ailleurs, les agences d'accréditation externes obligent généralement les universités à se mettre en conformité avec leurs règlements et exigences ou avec ceux du marché du travail avant l'accréditation, ce qui entraîne des retards dans le processus d'accréditation et rend ses résultats inefficaces. Ainsi, les exigences et règlements stricts d'agences d'accréditation externes comme le Nursing Council of Kenya et l'Engineering Board of Kenya ont retardé le lancement à la DU de nouvelles formations en soins infirmiers et en génie électronique. À cause du report de l'accréditation, les textes fondamentaux proposés étaient devenus obsolètes quand les formations ont pu être mises en œuvre.

D'autres avis négatifs sur les agences d'accréditation ont été exprimés par des universitaires occupant des postes de direction, en particulier le fait que les processus normatifs de ces agences ont laissé peu de liberté à la DU pour mettre en place son approche de l'éducation fondée sur un enseignement général. De même, à l'UDE, certains enseignants n'ont pas jugé l'accréditation des formations académiques « intrinsèquement efficace ». Elle a été qualifiée de « bureaucratique », de « pseudo-objective », et même de « totale absurdité ». La plupart des personnes occupant des postes de direction considèrent l'accréditation comme un mécanisme de contrôle qui vise à s'assurer que les formations respectent des normes minimales. Pour elles, ces mécanismes d'AQE ne sont d'aucune utilité pour améliorer la qualité à l'université, voire peuvent aboutir à une « culture de la conformité », où les parties prenantes internes se focalisent sur des exigences externes pour optimiser leurs chances d'obtenir un avis positif de l'organisme d'assurance qualité.



Cela montre que le rôle de l'AQE dans le développement de l'AQI est perçu différemment selon le contexte universitaire.

**Tableau 13.6 Effets bénéfiques globaux des instruments et processus d'AQI**

		Considérables	Importants	Moyennement importants	Peu importants	Nuls	Je ne sais pas
AIUB	Enseignants	43 %	37,8 %	19,2 %	0 %	0 %	0 %
	Personnel administratif	58 %	29 %	13 %	0 %	0 %	0 %
DU	Enseignants	39,3 %	0 %	39,3 %	3,6 %	7,1 %	10,7 %
	Personnel administratif	14,3 %	57,1 %	23,8 %	0 %	0 %	4,8 %
UDE	Enseignants	0 %	7,1 %	42,9 %	35,7 %	7,1 %	7,1 %
	Personnel administratif	0 %	25 %	33,3 %	8,3 %	25 %	8,3 %
UFS	Enseignants	8,6 %	40,3 %	31,2 %	8,6 %	1,1 %	10,2 %
	Personnel administratif	17,5 %	36,4 %	19 %	6,7 %	2,2 %	18,2 %
UoB	Enseignants	13,5 %	34,1 %	23,8 %	17,5 %	3,2 %	7,9 %
	Personnel administratif	9 %	31,4 %	26,9 %	9,6 %	2,6 %	20,5 %
UT	Enseignants	29 %	43 %	12,9 %	3,2 %	0 %	11,8 %
	Personnel administratif	39,2 %	31,4 %	19,6 %	2 %	0 %	7,8 %
WU	Enseignants	18,2 %	29,6 %	36,4 %	11,4 %	4,6 %	0 %
	Personnel administratif	14,8 %	59,3 %	18,5 %	7,4 %	0 %	0 %
XMU	Enseignants	6,2 %	28,5 %	43,9 %	7,9 %	3,1 %	10,4 %
	Personnel administratif	8,7 %	41,1 %	38,4 %	1,9 %	1,5 %	8,4 %

Note: La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables. Concernant la WU, cela se limite aux effets bénéfiques de l'AQI tels que perçus par les deux catégories de personnel. La WU a mesuré la perception des effets bénéfiques généraux pour les étudiants, les diplômés, les futurs étudiants, le marché de l'emploi, le personnel enseignant ou administratif et l'administration de l'université.

### *Exigences réglementaires nationales*

Il ressort des études de cas que d'autres obligations réglementaires nationales, comme la publication de rapports, ont des effets considérables sur l'AQI des universités. Selon certaines des personnes interrogées à la XMU, le gouvernement impose la conduite de deux enquêtes et la

production du rapport correspondant. Par exemple, depuis 2012, les universités chinoises doivent soumettre un rapport annuel sur la qualité de l'enseignement dans le premier cycle. Cette obligation aurait encouragé la normalisation et la standardisation des processus d'AQI et fait davantage connaître l'assurance qualité au sein des facultés et des universités.

Oui, les exigences sont une aide. Les facultés et les universités doivent publier tous les ans deux rapports, un sur la qualité de l'enseignement dans le premier cycle et un autre sur l'emploi des diplômés. La production annuelle de ces rapports nous aide à déceler les problèmes de fond que pose l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle nous permet également de construire une base de données sur l'enseignement et elle soutient les mécanismes existants d'amélioration de la qualité de l'enseignement, facilitant ainsi le suivi et l'amélioration de la qualité de l'enseignement sur l'ensemble du processus d'enseignement. (J., responsable d'unité.)

Cet exemple montre que les exigences réglementaires nationales peuvent avoir un effet bénéfique sur le développement de l'AQI à l'université. Mais elles font également l'objet de critiques, en particulier la surcharge de travail qu'elles génèrent et le manque d'autonomie pour les mettre en œuvre. Dans ce contexte, il existe un risque sérieux que les universités développent une « culture de la conformité », au lieu de renforcer leurs capacités d'autorégulation et d'amélioration de la qualité. Les exigences réglementaires nationales n'en sont pas moins globalement perçues comme favorisant le développement de l'AQI.

Étrangement, les universités étudiées n'ont pas mentionné d'autres facteurs externes de développement de l'AQI comme la fourniture d'informations pour permettre aux établissements de comparer leurs performances aux autres EES, une aide à l'orientation et à la formation pour les établissements, et la constitution d'une base de recherche et de données factuelles, autrement dit un « support qualité » externe pour l'AQI.

### ***Autonomie institutionnelle***

L'autonomie étant nécessaire pour que les universités puissent adapter l'AQI à leur vision et à leurs besoins de développement, son rôle dans le développement de l'AQI a été évoqué lors des entretiens et des groupes de discussion. La notion d'autonomie a été abordée sous deux angles : premièrement, l'autonomie que le gouvernement octroie aux universités pour concevoir et mettre en œuvre leur système d'AQI ; deuxièmement, l'autonomie que l'université accorde à ses unités de base (facultés, départements, par exemple) par rapport à l'AQI.

Cette association de deux notions de l'autonomie a été parfaitement démontrée lors des entretiens conduits à l'UDE. L'autonomie a été associée en premier chef à la démocratie et à une gouvernance participative de l'enseignement supérieur, comme dans ce commentaire d'un membre du Conseil d'établissement :

Globalement, pour moi, cela évoque un contexte démocratique et pluraliste, avec un équilibre des pouvoirs, susceptible de contribuer au bon fonctionnement d'un système d'assurance qualité. (Entretien III, Conseil d'établissement de l'UDE.)

Certains membres de la direction ont déclaré que l'importance de l'autonomie au niveau des sous-unités était reconnue à l'UDE, tout en admettant l'importance d'un cadre normatif comme guide pour établir un lien entre la planification stratégique centralisée et décentralisée :

L'autonomie est un élément clé de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur. Croire que la qualité peut être prescrite est erroné et dangereux. Un certain degré d'autonomie, combiné à des efforts continus pour inculquer le principe de qualité et à l'existence de cycles entre les sphères autonomes et la sphère globale est, selon moi, la clé du succès. (Entretien II, présidence de l'université.)

De même, pour certaines personnes interrogées à la XMU, l'autonomie permet de mettre en œuvre l'assurance qualité en tenant compte des spécificités et des problématiques locales. Elles apprécient particulièrement l'autonomie dont bénéficient les facultés pour adapter l'AQI à leurs spécificités, car cela leur donne plus de flexibilité et de choix.

L'autonomie nous permet de mettre en œuvre l'assurance qualité en fonction des caractéristiques et des problèmes existants. (J.S., directeur de département.)

L'autonomie des facultés est très importante: elle nous donne plus de flexibilité et de choix. (G.L., doyen de faculté.)

Mais l'AQI peut aussi être un moyen de renforcer le pouvoir des gestionnaires, selon certaines des personnes interrogées à l'UFS: de nombreux universitaires la perçoivent comme retirant toute autonomie aux individus et aux unités académiques afin de conférer plus de contrôle à la direction de l'université. L'une de ces personnes a déclaré :

Considérons la façon dont les universitaires sont formés: on leur inculque une haute idée de leur travail. Il me semble donc que l'un des éléments du système est l'identité professionnelle des universitaires. Or, pour beaucoup d'entre eux, ces systèmes sont offensants, car ils sous-entendent qu'ils manquent d'intégrité. (Membre de la faculté de lettres)

L'autonomie est donc clairement liée à la question de savoir qui décide quoi en matière d'assurance qualité. Elle met en lumière le problème de l'équilibre entre prise de décision centralisée et décentralisée dans le domaine de l'AQI (voir également le *chapitre 5*). Il n'y a sans doute pas de solution unique à ce problème ; les solutions devront s'adapter au contexte particulier et à la culture organisationnelle de chaque université.

### **13.3 Avis du personnel sur les effets bénéfiques et les points faibles de l'AQI**

#### *Les effets bénéfiques de l'AQI*

Lors des enquêtes menées pour les huit études de cas, nous avons demandé aux enseignants et au personnel administratif leur opinion sur les effets bénéfiques de l'AQI. Un consensus se dégage parmi les enseignants et le personnel administratif de l'AIUB, de l'UT et de la WU sur les effets bénéfiques « considérables » ou « importants » de l'AQI. Les personnes interrogées à la DU, à l'UFS, à l'UoB et la XMU ont jugé ces effets bénéfiques « importants » ou « moyennement importants ». En règle générale, les personnels administratifs perçoivent davantage les effets bénéfiques de l'AQI que leurs homologues enseignants. À la DU, la XMU et la WU, par exemple, le personnel administratif a un jugement nettement plus positif sur l'AQI que les enseignants. Ces derniers sont plus modérés dans leur appréciation des effets bénéfiques généraux des instruments et processus d'AQI.

Les entretiens qualitatifs étayent le fait que l'AQI est perçu comme ayant des effets bénéfiques. À la XMU, les personnes interrogées reconnaissent le rôle du système d'AQI de l'université dans la plus grande efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage (Daguang *et al.*, 2017). Le directeur du bureau des affaires académiques, par exemple, déclare :

L'université a constaté une amélioration du degré de satisfaction des étudiants de licence à l'égard de la qualité de l'enseignement. Une évaluation des cours a été effectuée tous les ans entre 2011 et 2015, et à chaque fois les appréciations ont progressé. Le pourcentage de diplômés satisfaits ou très satisfaits de leurs enseignants est passé de 75 % à 84 %, et le pourcentage de diplômés satisfaits ou très satisfaits de la performance globale de l'enseignement est passé de 78 % à 85 %. En outre, le pourcentage de diplômés qui pensent que leurs compétences se sont améliorées, et même nettement, a augmenté de 16 %.

Lors des entretiens menés à l'UDE, les membres de la direction et les responsables de formations académiques ont reconnu l'importance de l'AQI pour le développement de l'université, tout en lui attribuant des

rôles différents. Les membres de la direction et les doyens de faculté, par exemple, voient dans le système d'AQI « *un instrument de pilotage adéquat des établissements d'enseignement supérieur* » (Ganseuer et Pistor, 2017). Des membres de l'équipe de direction de l'UDE ont également l'intérêt de l'AQI pour la gestion car elle fournit des données et des informations qui permettent de prendre des décisions éclairées. Du fait de leur participation limitée à l'AQI (uniquement au niveau des cours et des formations), les responsables de formation ont trouvé difficile d'évaluer l'efficacité globale de l'AQI à l'UDE. Toutes les personnes interrogées dans cet établissement admettent toutefois qu'il vaut mieux « *avoir une AQI que ne pas en avoir, même si cela occasionne du travail supplémentaire de recherche et d'enseignement* » (Ganseuer et Pistor, 2017).

À l'AIUB, les enseignants et le personnel administratif ont insisté sur les effets bénéfiques de l'AQI s'agissant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage ainsi que les approches pédagogiques ; le personnel administratif a mentionné l'amélioration de la gestion et des services offerts (Lamagna, Villanueva et Hassan, 2017). Le doyen de la faculté des sciences de la santé de l'UoB a fait valoir que les politiques et procédures qualité avaient aidé les formations à obtenir l'accréditation internationale d'agences de renom et avaient encouragé la prise de décision fondée sur des données factuelles (Alhamad et Aladwan, 2017).

Des doyens et responsables de formations académiques de l'UDE ont en outre souligné le rôle de l'AQI dans le développement de la réflexion et du débat sur le développement de la qualité à l'université, y voyant une « *bonne base pour développer la qualité et la réflexion sur les mesures d'amélioration* » (Ganseuer et Pistor, 2017). Les étudiants sont conscients des effets bénéfiques de l'AQI, mais essentiellement du point de vue de l'accès plus facile au marché du travail. Lors des groupes de discussion, les étudiants de la DU ont attribué l'amélioration de la réputation de l'université sur le marché du travail à l'intensité des efforts déployés en matière d'AQI (Kuria et Marwa, 2017).

### ***Charge de travail globale associée aux instruments et processus d'AQI***

Les enseignants et le personnel administratif ont été interrogés sur la charge de travail générée par l'AQI. Le personnel en général estime importante cette charge de travail, les enseignants et le personnel administratif de la plupart des universités étudiées la jugeant importante ou moyennement importante (*tableau 13.7*). On constate néanmoins

des différences de perception entre les enseignants et le personnel administratif: si, à l'UoB, les enseignants déclarent avoir une charge de travail plus lourde que le personnel administratif, dans d'autres établissements (par exemple à l'AIUB, l'UDE, l'UT et la WU), la charge de travail est perçue comme beaucoup plus légère par les enseignants que par le personnel administratif. Par contre, à la WU, où l'on insiste sur l'importance de ne pas considérer ni même d'évoquer l'AQI en tant que tâche distincte de la gestion normale des formations, la charge de travail est perçue comme faible par les enseignants et le personnel administratif.

Les données qualitatives font apparaître des différences de perception de la charge de travail générée par l'AQI entre les enseignants et le personnel administratif, entre les membres de l'équipe de direction et les autres personnels. À l'UoB, les membres de l'équipe de direction pensent que le travail d'AQI devrait être considéré comme faisant partie intégrante des responsabilités des enseignants et du personnel administratif, alors que de nombreux enseignants y voient une tâche supplémentaire qui vient s'ajouter à leur mission fondamentale et ressentent le travail lié à l'AQI comme une charge (Alhamad et Aladwan, 2017). Cela peut s'expliquer par l'absence de rémunération de la surcharge de travail que représente pour les enseignants la participation aux activités d'AQI qu'ils ne conçoivent pas vraiment comme faisant partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Le doyen d'une faculté a suggéré que les membres de la faculté qui siègent au CAQ, en particulier, soient déchargés de la responsabilité de l'un de leurs cours, comme c'est le cas pour les présidents ou chefs des comités ou bureaux d'assurance qualité.

#### *Estimation du rapport bénéfice/charge de travail de l'AQI*

L'appréciation globale de l'AQI par les parties prenantes internes est globalement positive, celle du personnel administratif l'étant davantage que celle des enseignants. On peut attribuer ce résultat au fait que l'AQI a transféré du pouvoir de la sphère académique à la sphère administrative, et que le surplus de travail retombe sur les enseignants qui n'associent pas toujours le travail d'AQI à leur mission « légitime ». Des critiques ont également été exprimées à propos du rapport entre les effets bénéfiques de l'AQI et la charge de travail qu'elle génère. Dans certaines universités, en effet, les enseignants affichent une attitude négative à l'égard de l'AQI, qui semble étroitement liée au sentiment d'être moins partie prenante aux décisions académiques (Ganseuer et Pistor, 2017; Lange et Kriel, 2017).

Dans d'autres universités, la perception négative de l'AQI est liée au déséquilibre entre l'importance de la charge de travail et le caractère limité des incitations ou de la rémunération dont bénéficient les enseignants pour leur participation aux tâches d'AQI (Kuria et Marwa, 2017). Lors des groupes de discussion, certains enseignants ont imputé la surcharge de travail générée par l'AQI aux processus descendants (Lange et Kriel, 2017) qui les obligent à se focaliser sur la conformité à des processus et normes externes, plutôt que sur l'amélioration des processus académiques pour répondre aux perceptions internes.

**Tableau 13.7 Charge de travail générale associée aux instruments et processus d'AQI**

		Très lourde	Lourde	Moyennement lourde	Faible	Nulle	Je ne sais pas
AIUB	Enseignants	17,6 %	43 %	21,8 %	3,6 %	5,7 %	8,3 %
	Personnel administratif	36 %	41 %	22 %	1 %	0 %	0 %
DU	Enseignants	14,8 %	44,4 %	7,4 %	22,2 %	0 %	11,1 %
	Personnel administratif	9,5 %	52,4 %	28,6 %	0 %	0 %	9,5 %
UDE	Enseignants	7,1 %	28,6 %	35,7 %	7,1 %	7,1 %	14,3 %
	Personnel administratif	16,7 %	25 %	33,3 %	0 %	0 %	25 %
UFS	Enseignants	12,9 %	24,2 %	33,9 %	13,4 %	4,3 %	11,3 %
	Personnel administratif	10,4 %	30,9 %	25,3 %	10,8 %	4,1 %	18,6 %
UoB	Enseignants	21,4 %	33,3 %	23,8 %	11,1 %	0,8 %	9,5 %
	Personnel administratif	11,5 %	30,1 %	28,8 %	9 %	4,5 %	16 %
UT	Enseignants	7,5 %	31,2 %	31,2 %	11,8 %	3,2 %	15,1 %
	Personnel administratif	9,8 %	39,2 %	23,5 %	15,7 %	0 %	11,8 %
WU	Enseignants	0 %	18,4 %	36,7 %	36,7 %	4,1 %	4,1 %
	Personnel administratif	6,5 %	19,4 %	29 %	32,3 %	9,7 %	3,2 %
XMU	Enseignants	1,4 %	47,9 %	29,7 %	1,9 %	1,1 %	4,9 %
	Personnel administratif	12,4 %	37,1 %	36,6 %	4,4 %	0,9 %	8,6 %

Note: La taille limitée de l'échantillon de l'enquête effectuée à l'UDE ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

## 13.4 Conclusions

Nous avons abordé dans ce chapitre les facteurs internes et externes qui conditionnent le bon fonctionnement de l'AQI dans les universités étudiées. Certains facteurs sont globalement jugés très importants par les parties prenantes internes dans les huit universités étudiées, tandis que d'autres sont considérés comme moins importants et quelques-uns comme pouvant présenter des risques. Il est également intéressant de noter que, si tous les facteurs internes sont jugés très importants, ils sont généralement considérés comme beaucoup moins présents. Les facteurs externes, c'est-à-dire l'AQE et l'autonomie, sont considérés comme ayant un impact important, généralement positif, sur l'AQI, mais ils suscitent également des critiques du fait de leurs effets potentiellement contraignants. Les diverses perceptions des facteurs internes et externes sont présentées ci-après, avec ce que cela implique.

**L'identification des facteurs internes conditionnant l'AQI est perçue comme très importante.** Les différentes parties prenantes des universités étudiées semblent d'accord sur l'importance cruciale du soutien de l'équipe de direction. La haute appréciation de ce facteur peut être attribuée au fait que la direction de l'université joue naturellement un rôle important dans la mise en place de l'infrastructure d'AQI, dans le soutien aux processus d'AQI et la diffusion des résultats générés par les instruments d'AQI. L'existence d'un système d'information fiable est un autre facteur interne important pour soutenir le développement de l'AQI : la fiabilité du système de gestion des informations et la transparence des processus d'AQI sont considérées comme essentielles et sont liées à la crédibilité de l'AQI, telle que perçue par la communauté universitaire. Enfin, une participation active des parties prenantes est jugée critique, avec toutefois un degré d'insistance sur le rôle d'une partie prenante en particulier qui varie en fonction du contexte institutionnel. Les incitations financières sont considérées comme importantes dans certaines universités et moins dans d'autres, voire potentiellement dangereuses dans un cas. Ces divergences d'attitude peuvent s'expliquer par des différences de conception du travail académique, ainsi que par le statut (titulaire ou non) et la rémunération des enseignants.

**L'absence de certains facteurs nuit au développement de l'AQI.** À propos du soutien de l'équipe de direction, il a été indiqué lors des entretiens que certaines unités décentralisées manquaient de responsables efficaces au niveau des départements et des facultés pour prendre en



charge l'AQI. Dans les universités où les incitations financières sont jugées importantes, de nombreux enseignants estiment insuffisantes les incitations à participer aux tâches liées à l'AQI. Si plusieurs universités font état de progrès majeurs pour adapter leur système d'information aux tâches d'AQI, dans d'autres établissements, des problèmes ont été signalés, notamment la fragmentation de la base de données ou le manque de fiabilité des données. La perception de la réalité de la participation des parties prenantes à l'AQI est inégale, en particulier entre les enseignants et les personnels administratifs, ces derniers étant plus activement impliqués dans les instruments et processus d'AQI. La contribution des étudiants à l'AQI est souvent jugée faible alors que, pendant les entretiens, les étudiants ont exprimé leur intérêt à participer davantage aux processus d'AQI avec, en particulier, un retour d'expérience systématique.

**Il est nécessaire de reconnaître les autres facteurs internes potentiels.** Les entretiens ont mis en lumière l'importance de deux autres facteurs internes, associés au fonctionnement efficace de l'AQI. Tout d'abord, la cohérence entre l'AQI et la planification stratégique est considérée comme permettant aux informations recueillies par les évaluations de guider directement la prise de décision et l'affectation des ressources. Deuxièmement, la possibilité pour le personnel de se former. La formation des ressources humaines a été jugée particulièrement utile pour former sur place des personnels spécialisés en AQI, préparer les enseignants à y prendre part et répondre aux besoins de développement identifiés grâce à l'AQI.

**L'AQE joue un rôle crucial aux stades initiaux de l'AQI.** Le cadre d'AQE énonce généralement les exigences en matière d'assurance qualité pour chaque université. D'après les études de cas, les accréditations internationales ont déclenché dans plusieurs universités la mise en place de l'AQI. De même, les accréditations nationales, l'un des mécanismes courants d'AQE dans toutes les universités étudiées, ont aidé à vaincre les résistances internes et guidé les universités lors des premières étapes d'élaboration de leur système d'AQI. Cependant, des exigences et règlements trop stricts de la part des agences externes peuvent empêcher une amélioration de la qualité s'ils ne sont pas directement en phase avec les exigences nationales et prennent le pas sur les processus internes. Il convient également de noter que l'AQE a un effet limité sur le système d'AQI et que le développement soutenu de l'AQI exige de la flexibilité pour pouvoir adopter au fil du temps des processus et structures qui répondent aux exigences internes.

**Importance de l'autonomie institutionnelle et de la décentralisation de la responsabilité de l'AQI.** L'autonomie institutionnelle a été identifiée comme conditionnant fortement l'efficacité de l'AQI d'une université. En particulier, l'autonomie institutionnelle pour concevoir les processus et outils d'AQI en fonction de la situation et des besoins locaux est considérée comme extrêmement importante. D'autre part, lors des entretiens, les enseignants ont souvent mentionné l'importance de donner aux facultés l'autonomie nécessaire pour adapter l'AQI à leur contexte disciplinaire et à leur offre académique. Une autonomie et une décentralisation accrues offrent plus de flexibilité et de choix pour mettre en œuvre l'assurance qualité au sein des unités et autres départements et sont, de ce fait, jugées positives. Ces résultats montrent que si la centralisation peut contribuer de façon positive au développement du système d'AQI de l'université à un stade précoce, un système mature et efficace d'AQI doit s'inscrire dans une démarche de décentralisation et d'autonomie accrue des individus et des unités pour mettre en œuvre l'AQI et utiliser ses résultats.

## **Bibliographie**

- Alhamad, B. ; Aladwan, R. 2017. *From externally to internally driven quality assurance: University of Bahrain*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Daguang, W. ; Zuoxu, X. ; Fan, W. ; Yanjie, Q. 2017. *Enhancing teaching and learning through internal quality assurance: Xiamen University, China*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Ganseuer, C. ; Pistor, P. 2017. *From tools to an internal quality assurance system: University of Duisburg-Essen, Germany*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Kuria, M. ; Marwa, S. M. 2017. *Shaping internal quality assurance from a triple heritage: Daystar University, Kenya*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Lamagna, C. ; Villanueva, C.C. ; Hassan, F. 2017. *The effects of internal quality assurance on quality and employability: American International University – Bangladesh*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.

- Lange, L. ; Kriel, L. 2017. *Integrating internal quality assurance at a time of transformation: University of the Free State, South Africa*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Martin, M. ; Stella, A. 2007. *External quality assurance in higher education: making choices*. Fundamentals of Educational Planning. Paris : IPEE-UNESCO.
- Vettori, O. ; Ledermuller, K. ; Schwarzl, C. ; Hocher, J. ; Zeeh, J. 2017. *Developing a quality culture through internal quality assurance: Vienna University of Economics and Business*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Villalobos, P. ; Rojas, Á. ; Honorato, F. ; Donoso, S. 2017. *Mainstreaming internal quality assurance with management: University of Talca, Chile*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.

# Chapitre 14

## Conclusions : enseignements pour l'avenir

*Michaela Martin*

Dans ce chapitre, nous tirons des conclusions et partageons les enseignements tirés de l'étude de l'IPE « Explorer les options efficaces et innovantes en matière d'assurance qualité interne ». Les grands principes et les bonnes pratiques mis en évidence par l'étude ont été résumés sous forme de recommandations à l'intention des responsables de la politique nationale et institutionnelle, et des responsables qualité cherchant des conseils pour mettre en place ou améliorer l'AQI dans leur pays ou leur EES. Les recommandations concernant les structures, les outils et les processus de communication présenteront plus particulièrement une utilité pour les responsables de la politique institutionnelle (équipes de direction des universités) et les responsables qualité (qui mettent en œuvre les politiques d'AQI), tandis que les recommandations concernant les facteurs qui conditionnent l'efficacité de l'AQI seront plus particulièrement utiles aux responsables politiques nationaux chargés de créer des environnements favorables à l'AQI.

### **14.1 Outils et processus**

#### *Aborder l'AQI en tant qu'ensemble intégré de processus et d'outils*

L'étude de l'IPE a mis en évidence divers outils, processus et approches utilisés par les universités dans le monde et, en particulier dans nos huit études de cas, différentes manières d'organiser les mécanismes d'AQI. Les universités s'engagent souvent dans une démarche d'AQI pour se conformer à leurs obligations en matière d'AQE, avant d'élaborer au fil du temps leurs propres processus et outils afin de répondre à leurs besoins internes. Selon le degré de décentralisation de l'université, les facultés – en tenant compte des besoins propres à chaque discipline – peuvent développer leurs propres processus et outils, en plus de ceux élaborés à l'échelon central de l'établissement. Les études de cas montrent que, dans de nombreuses universités, l'AQI s'est développée progressivement, en complétant par de nouveaux outils les instruments existants. Les outils

et processus d'AQI doivent être conçus comme un moyen de fournir des données factuelles complémentaires sur des questions identifiées au préalable, plutôt que de produire des informations à outrance. Il faut par conséquent procéder périodiquement à un examen critique des outils et processus d'AQI en place, afin de déterminer s'ils sont toujours utiles et complémentaires.

*Utiliser des outils flexibles et qualitatifs (comme les sondages auprès des étudiants) en plus ou à la place des instruments quantitatifs normalisés*

Il ressort de l'enquête internationale et des études de cas que des enquêtes quantitatives sont généralement au cœur de l'AQI. C'est l'outil utilisé pour les évaluations des cours par les étudiants, les enquêtes de satisfaction des étudiants et du personnel, l'analyse des panels d'étudiants, les études de suivi des diplômés, les enquêtes de satisfaction des employeurs et bien d'autres encore. Mais il convient de prêter attention au degré de normalisation des processus d'AQI. Dans plusieurs des universités étudiées, il a été fait mention de lacunes des instruments quantitatifs. Il est fréquent que l'évaluation des cours ne soit pas exploitée pour améliorer la qualité, et que les études de suivi des diplômés enregistrent de faibles taux de réponse. Afin de générer une plus grande diversité de données factuelles pour l'AQI, les universités doivent trouver un juste équilibre entre outils quantitatifs et qualitatifs, ces derniers étant souvent plus flexibles à l'usage et complémentaires par nature. Pour tirer des conclusions des données factuelles fournies par les processus d'AQI, une forme ou une autre de comparaison s'impose toujours : « les résultats de cette année sont meilleurs que ceux de l'année dernière » ; « les résultats de cette faculté sont meilleurs que ceux de telle autre » ; « les résultats pour cette discipline sont très différents de ceux de la même discipline dans d'autres universités ». Les comparaisons diffèrent en fonction de leurs finalités et peuvent envoyer des messages très différents mais toutes exigent la disponibilité de données comparables, ainsi que l'expertise organisationnelle requise pour les analyser sous divers angles : académique, organisationnel et temporel.

*Concevoir des outils et processus d'AQI intégrant les points de vue de diverses parties prenantes*

L'étude de l'IPE montre qu'une AQI efficace peut confronter et intégrer les points de vue de nombreuses parties prenantes. L'AQI recueille au premier chef les points de vue des étudiants sur leur expérience d'apprentissage et sur les facteurs qui conditionnent la réussite de leurs

études. Un système d'AQI efficace tend à prendre également en compte les points de vue d'autres parties prenantes, notamment des enseignants, du personnel administratif, des diplômés et des employeurs, et donc à recueillir de façon systématique leurs avis sur la qualité et la pertinence des formations académiques. Par ailleurs, il est indispensable de faire participer les parties prenantes à l'analyse des données et d'organiser un dialogue interne sur les questions de qualité. Cela permet aux universités de prendre en compte et d'intégrer de multiples points de vue sur les sujets importants, afin d'éclairer et de fonder sur des bases solides des décisions pérennes pour améliorer la qualité.

*Utiliser des outils d'AQI sensibles aux questions d'insertion professionnelle, en veillant à un juste équilibre entre compétences génériques et aptitudes professionnelles spécifiques*

En raison de l'augmentation des taux de chômage des diplômés et de la nature changeante du marché du travail dans des sociétés de la connaissance caractérisées par une différenciation rapide et radicale, le problème de l'employabilité des diplômés revêt une importance croissante dans la politique d'enseignement supérieur, ainsi que dans les outils et processus d'AQI. Les études de cas montrent que les opinions des anciens élèves et des employeurs sur la pertinence des formations académiques doivent être recueillies de façon systématique dans le cadre des instruments et processus d'AQI. Les employeurs peuvent également être directement impliqués dans la conception et la révision des formations, fournissant régulièrement des données sur les aptitudes dont ils ont besoin et sur la façon de les développer. En même temps, le personnel chargé de l'AQI doit être conscient de la nécessité de trouver un juste équilibre, lors de la conception des formations, entre les aptitudes et les compétences dont un diplômé a besoin pour décrocher son premier emploi et les aptitudes nécessaires pour lui permettre de s'adapter tout au long de sa vie professionnelle. C'est pourquoi, si la participation des employeurs à la conception et à la révision des formations est une bonne pratique, il ne faut pas perdre de vue cet équilibre pour interpréter les conclusions des enquêtes et modifier les formations. Les employeurs peuvent avoir demain des besoins différents, et l'importance de la contribution de l'enseignement supérieur peut tenir en particulier à sa capacité d'anticiper ces besoins futurs.

## **14.2 Structure de l'AQI**

*Trouver le juste équilibre entre le pilotage central de l'AQI et son appropriation aux échelons décentralisés*

L'un des problèmes constamment rencontrés pour organiser l'AQI est de trouver le juste équilibre entre centralisation et décentralisation de la gestion. L'enquête internationale de l'IPE montre que l'AQI repose souvent sur l'équipe de direction de l'université, la responsabilité principale en incombant fréquemment aux vice-présidents. Les universités sont de plus en plus nombreuses à recourir à des structures techniques de soutien, comme un bureau d'assurance qualité, chargé soit de coordonner l'AQI au niveau central, soit d'apporter son appui à des unités décentralisées. Il n'existe pas de solution idéale pour répartir les responsabilités en matière d'AQI. La meilleure solution est celle qui correspond au niveau d'autonomie accordée aux unités organisationnelles de l'université. Dans les universités où les facultés bénéficient d'un degré relativement élevé de décentralisation, l'autonomie accordée pour la mise en place de l'AQI est citée comme l'un des principaux facteurs de succès. Dans ce type de contexte, l'AQI doit limiter le plus possible la normalisation des processus et des outils, afin que les facultés puissent s'approprier leurs propres pratiques d'AQI. Il est toutefois important de mettre en place à l'échelle de l'établissement quelques structures d'AQI pour soutenir les facultés dans leur travail sur la qualité pour les besoins de la gestion centrale et, par conséquent, du développement de la qualité et de la comparaison avec d'autres EES.

*Intégrer l'AQI à la planification stratégique, à la gestion, à l'affectation des ressources et au changement organisationnel*

Pour influencer de façon efficiente sur la prise de décision et les changements, l'AQI doit être liée à la planification stratégique, à l'affectation des ressources, au développement du personnel et des formations, ainsi qu'à la planification académique. L'AQI ne doit pas être conçue comme une fonction de gestion indépendante, mais comme une fonction intégrée à d'autres processus de gestion, comme les contrats d'objectifs et de niveau de service. L'étude de l'IPE montre comment les universités ont intégré les processus d'AQI dans leur cycle global de planification. La planification stratégique sert de cadre de valeur et de buts pour guider l'orientation, la politique, les outils et processus d'AQI, tandis que les outils d'AQI génèrent des informations et des données factuelles pour la planification annuelle et pluriannuelle et l'affectation des ressources. Par

ailleurs, il faut créer des liens avec l'élaboration des cursus, la gestion des ressources humaines, le développement organisationnel et la gestion des données, afin que l'AQI fonctionne comme un système interdépendant et cohérent, axé sur l'amélioration continue de la qualité. Cette intégration de l'AQI à la planification, à la gestion, à l'affectation des ressources et au développement organisationnel est nécessaire pour boucler la boucle entre données factuelles et décisions, avec les ressources nécessaires pour les mettre en œuvre. L'intégration est indispensable à la fois pour identifier les actions qui doivent être améliorées et pour contrôler les effets des décisions mises en œuvre. Mais ceux qui sont chargés de cette intégration ne doivent jamais oublier que l'AQI est au service de la vocation académique centrale des EES et qu'en conséquence, les points de vue des enseignants et des étudiants doivent toujours être au cœur des processus d'AQI. Le but ultime de l'AQI est de contribuer au développement du dialogue sur les questions de qualité et d'une culture institutionnelle de la qualité.

### **14.3 Importance de la communication pour l'apprentissage organisationnel**

*Accorder toute l'importance qu'ils méritent à la communication et à l'apprentissage organisationnel pour une AQI efficace*

L'étude de l'IPE montre qu'il y a souvent une rupture du flux d'information entre l'équipe de direction de l'université, qui connaît parfaitement les politiques, processus et outils d'AQI, et le personnel enseignant et administratif de base. L'assurance qualité concerne particulièrement les membres du personnel qui ont des fonctions d'enseignement. Ils doivent donc être informés de l'existence de l'AQI et de sa finalité, et avoir accès aux connaissances qu'elle génère. La connaissance des outils d'AQI s'est avérée particulièrement problématique pour les instruments liés à l'insertion professionnelle, comme les études de suivi des diplômés dont il arrive très souvent que les résultats ne soient pas communiqués au personnel. De même, la communication avec les étudiants sur l'AQI pourrait être améliorée : les étudiants se sont souvent plaints de ne pas avoir de retour sur les informations qu'ils communiquent. Pour généraliser tout en restant précis, il faut intensifier les efforts pour communiquer au personnel et aux étudiants des informations sur les outils d'AQI et leurs résultats, mais aussi pour les utiliser plus systématiquement dans un dialogue interne sur les questions de qualité avec toutes les parties prenantes.



*Élaborer des modes appropriés de présentation des informations pour nourrir le débat sur les questions de qualité au niveau de la base*

La communication est importante pour l'apprentissage organisationnel. Les responsables de la qualité doivent donc concevoir des formes appropriées pour présenter les études analytiques et les rapports, afin que ceux-ci fassent sens pour les parties prenantes internes et permettent d'établir un lien avec la réalité du terrain. Plusieurs des universités étudiées ont indiqué être en train d'expérimenter de nouvelles formes, par exemple des rapports sur la qualité à l'UDE et des rapports thématiques à la WU, afin de présenter des données sur un sujet pertinent (par exemple sur l'emploi ou la situation sociale des étudiants) sous une forme plus lisible et plus compréhensible. La structure qualité de la WU a lancé une expérimentation appelée « info bits » (courts messages électroniques sur un sujet d'actualité ou une nouvelle, envoyés à la direction de l'université et aux services). S'il est essentiel de communiquer avec la base au sujet de l'AQI, il est souvent nécessaire de choisir un langage adapté. Certaines des universités étudiées communiquent officiellement sur l'AQI, tandis que d'autres n'emploient même pas le terme d'assurance qualité interne. Elles préfèrent intégrer directement l'AQI ciblant l'enseignement et l'apprentissage à la gestion des formations, estimant le langage associé plus acceptable pour les enseignants.

#### **14.4 Facteurs soutenant l'efficacité de l'AQI**

*Reconnaître le rôle essentiel du soutien de l'équipe de direction, de la participation des parties prenantes et des capacités analytiques pour l'efficacité de l'AQI*

Les facteurs les plus importants pour une AQI efficace, ainsi qu'il ressort de l'étude, sont le soutien de l'équipe de direction, la participation des parties prenantes et la collecte de données (tant quantitatives que qualitatives) scientifiquement fiables. Le soutien de l'équipe de direction doit être assuré à différents niveaux de la hiérarchie, y compris aux échelons décentralisés (faculté, département et formation). La notion de participation des parties prenantes fait référence à l'implication des personnes concernées en interne ou externes, les enseignants étant, cela va de soi, les acteurs les plus importants dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Sachant que les enseignants jugeront la crédibilité de l'AQI en fonction du sérieux de ses méthodes scientifiques (avec lesquelles ils sont particulièrement familiarisés), il convient d'y accorder une attention particulière pour développer une AQI à l'université.

### *Élaborer une AQE qui favorise l'AQI*

L'enquête internationale et les études de cas montrent que l'AQE est un moteur majeur de développement de l'AQI. La conformité à une exigence externe a conditionné les premières étapes de l'AQI dans les universités étudiées. C'est le cas de l'accréditation internationale des formations et de l'AQE nationale. Lors de ses premières phases, l'AQI consiste généralement à mettre en place des processus adaptatifs qui permettent à l'EES de se conformer à des normes et mesures de qualité externes, à organiser des exercices d'autoévaluation et à apporter son soutien aux processus de contrôle par les pairs. Mais si l'AQI se limite à répondre aux prescriptions de l'AQE, elle risque de ne pas soutenir les processus d'amélioration de la qualité et d'autorégulation au niveau institutionnel. L'autonomie institutionnelle et la capacité managériale d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi de la politique sont à cet égard importantes. Le degré d'autonomie que l'AQE peut accorder aux EES pour développer l'AQI dépend de la solidité et, par conséquent, du besoin d'aide des établissements pour élaborer leur propre AQI. Quand les EES ont de solides capacités institutionnelles, il est plus facile de leur accorder de l'autonomie.

### *L'AQI doit reconnaître et prendre en compte l'immense diversité de l'enseignement supérieur*

La terminologie de l'AQI donne une part importante à l'« institutionnel », et c'est indéniablement le cas s'agissant de son soutien organisationnel. Toutefois, il arrive souvent que les unités d'analyse de l'AQI dépassent les limites institutionnelles ou concernent des poches circonscrites à l'intérieur de ces limites. Or, il peut être beaucoup plus utile de comparer l'expérience professionnelle des diplômés de chimie d'un établissement à celle des diplômés de chimie d'autres établissements, plutôt qu'à celle des étudiants en histoire du même établissement. S'il y a des différences entre les disciplines, il y en a également entre les établissements, notamment le type d'étudiants qu'ils recrutent, leurs missions spécifiques, leur histoire. C'est ce qui fait la richesse de l'enseignement supérieur, richesse que l'AQI doit reconnaître et encourager. Toute conformité normalisée à des exigences internes ou externes ne fera que limiter les bénéfices que les établissements peuvent tirer d'une AQI efficace. La « différence », plutôt que la « conformité », est souvent préférable.

*Différentes voix peuvent faire passer différents messages, et tous doivent être entendus*

Si une grande partie de cet ouvrage est consacrée aux questions de gestion institutionnelle et d'administration de l'enseignement supérieur, l'AQI s'intéresse aux processus au cœur même de l'enseignement supérieur : les expériences d'enseignement et d'apprentissage, et leurs résultats. Ils concernent les étudiants, les universitaires, les employeurs et la société en général. Tous apportent des points de vue et des connaissances qui peuvent être extrêmement précieux pour comprendre et évaluer la qualité. Comme nous l'avons indiqué à de nombreuses reprises dans les chapitres précédents, il est essentiel d'instaurer de bonnes relations et des modes de communication efficaces entre les nombreux acteurs – autant ceux qui sont chargés d'assurer la qualité de l'enseignement supérieur que ceux dont la vie sera impactée par cette qualité – afin de permettre le développement d'une culture de la qualité et d'un enseignement supérieur de grande qualité.

*Recueillir les bénéfices de l'AQI et éviter les dangers*

Telles sont les principales conclusions que l'on peut dégager, en termes de bons principes, des études de cas de l'IPE sur une AQI efficace et innovante. Ils correspondent à ce qu'il faut faire. Mais il y a aussi des pièges à éviter, comme une conformité excessive à des exigences externes, une participation insuffisante des enseignants des facultés et des parties prenantes externes, le court-termisme des évaluations de l'insertion professionnelle des diplômés. Notre étude a montré que, correctement mise en œuvre, l'AQI a le pouvoir de rassembler la communauté universitaire dans un dialogue plus ouvert sur les questions de qualité, auquel les parties prenantes externes peuvent contribuer de manière constructive. Quand l'AQI est conçue de cette manière, ce n'est pas une prise de contrôle bureaucratique par laquelle des fonctionnaires d'État, des administrateurs ou des bureaucrates tentent d'accroître leur pouvoir, mais une réelle opportunité d'impliquer toutes les parties prenantes dans des débats féconds, dans le but de prendre des décisions éclairées et pérennes, et d'améliorer l'enseignement supérieur. Dans de telles conditions, l'AQI peut changer beaucoup de choses. Il ne s'agit pas simplement de se conformer à une autorité réglementaire externe ou de se soumettre à la compétition internationale pour les classements en tous genres. Elle peut offrir une meilleure expérience éducative aux étudiants, produire des diplômés mieux adaptés aux besoins du marché de

l'emploi et offrir à la société des citoyens mieux informés. En un mot, la qualité, c'est important !

### **14.5 Orientations futures de la recherche**

L'étude de l'IIPE a dressé un tableau international préliminaire du développement de l'AQI et de ses lacunes en termes de couverture, sur la base d'un échantillon de trois cent onze EES de différents pays. En raison du caractère limité de cet échantillon, la possibilité de tirer des conclusions générales concernant le développement mondial de l'AQI se trouve elle aussi limitée. Une seconde enquête, avec un taux de réponse plus important, serait nécessaire pour pouvoir tirer des conclusions plus généralisables.

Il n'en reste pas moins que cette étude a généré des informations importantes sur les principes innovants et les bonnes pratiques pour un fonctionnement efficace de l'AQI. Son caractère comparatif lui a permis de prendre en compte les différents contextes et environnements culturels. Son but n'était pas d'approfondir la compréhension des liens réciproques entre la politique nationale et l'organisation de l'AQI, ni l'impact de la culture sur le fonctionnement de l'AQI. Ces aspects mériteraient de faire l'objet d'une étude qualitative approfondie.

Enfin, l'étude a débouché sur des recommandations à l'intention de plusieurs acteurs qui partagent la responsabilité de la mise en place et de l'exécution des politiques d'AQI. Il serait particulièrement utile de confronter ces conclusions à la réalité de la pratique des responsables qualité dans différents contextes. Cela pourra être fait lors de la diffusion des résultats de l'étude, à la faveur des débats politiques, des activités de développement des capacités et d'assistance technique organisées par l'IIPE, activités qui permettront de consolider les résultats du projet.

### **Bibliographie**

- Alhamad, B. ; Aladwan, R. 2017. *From externally to internally driven quality assurance: University of Bahrain*. New trends in higher education. Paris : IIPE-UNESCO.
- Daguang, W. ; Zuoxu, X. ; Fan, W. ; Yanjie, Q. 2017. *Enhancing teaching and learning through internal quality assurance: Xiamen University, China*. New trends in higher education. Paris : IIPE-UNESCO.

- Ganseuer, C. ; Pistor, P. 2017. *From tools to an internal quality assurance system: University of Duisburg-Essen, Germany*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Kuria, M. ; Marwa, S. M. 2017. *Shaping internal quality assurance from a triple heritage: Daystar University, Kenya*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Lamagna, C. ; Villanueva, C.C. ; Hassan, F. 2017. *The effects of internal quality assurance on quality and employability: American International University – Bangladesh*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Lange, L. ; Kriel, L. 2017. *Integrating internal quality assurance at a time of transformation: University of the Free State, South Africa*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Vettori, O. ; Ledermuller, K. ; Schwarzl, C. ; Hocher, J. ; Zeeh, J. 2017. *Developing a quality culture through internal quality assurance: Vienna University of Economics and Business*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.
- Villalobos, P. ; Rojas, Á. ; Honorato, F. ; Donoso, S. 2017. *Mainstreaming internal quality assurance with management: University of Talca, Chile*. New trends in higher education. Paris : IPEE-UNESCO.

## Publications et documents de l’IIPE

Plus de 1 500 ouvrages sur la planification de l’éducation ont été publiés par l’Institut international de planification de l’éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

### *Planification de l’éducation*

Généralités – contexte du développement

### *Administration et gestion de l’éducation*

Décentralisation – participation – enseignement à distance –  
carte scolaire – enseignants

### *Économie de l’éducation*

Coûts et financement – emploi – coopération internationale

### *Qualité de l’éducation*

Évaluation – innovations – inspection

### *Différents niveaux d’éducation formelle*

De l’enseignement primaire au supérieur

### *Stratégies alternatives pour l’éducation*

Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés –  
éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s’adresser à :  
IIPE, Unité de la communication et des publications  
[info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur  
le site web de l’IIPE, à l’adresse suivante :  
[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

## L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Argentine, France, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

### **Président :**

*Nicholas Burnett* (Royaume-Uni, États-Unis d'Amérique)

Associé principal, Results for Development Institute, Washington D.C., États-Unis d'Amérique

### **Membres désignés :**

*Nina Arnhold* (Allemagne)

Spécialiste principale en éducation, Banque mondiale, Washington D.C., États-Unis d'Amérique

*Srinivas Reddy* (Inde)

Chef du Service Compétences et Employabilité, Bureau international du travail

*Lais Abramo* (Brésil)

Directrice de la Division du développement social, Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes

### **Membres élus :**

*Rukmini Banerji* (Inde)

Directrice, Centre ASER, New Delhi, Inde

*Dina El Khawaga* (Égypte)

Directrice de l'Institut Asfari pour la société civile et la citoyenneté de l'université américaine de Beyrouth, Liban

*Valérie Liechti* (Suisse)

Directrice résidente du Bureau de coopération et agence consulaire de la Suisse, Direction du développement et de la coopération (DDC), Division Afrique de l'Ouest, Cotonou, Bénin

*Dzingai Mutumbuka* (Zimbabwe)

Président, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Abidjan, Côte d'Ivoire

*Keiichi Ogawa* (Japon)

Professeur et président du département Graduate School of International Cooperation Studies, université de Kobe, Japon

*Jean-Michel Séverino* (France)

Président, Investisseurs & Partenaires, Paris, France

*José Weinstein Cayuela* (Chili)

Professeur et Directeur de l'École doctorale en Éducation, université Diego Portales, Santiago, Chili

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :  
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

## À propos de l'ouvrage

L'expansion rapide du secteur de l'enseignement supérieur, renforcée par la privatisation et la commercialisation, pose de plus en plus de défis aux institutions du monde entier pour la prestation de services éducatifs de qualité. Afin de répondre aux exigences des organismes de réglementation nationaux comme de la demande interne de suivi et de gestion de la qualité, nombreux sont les établissements qui adoptent ou ont déjà établi une assurance qualité interne (AQI).

Les pratiques et les effets de l'AQI varient considérablement d'un contexte à l'autre. Dans les faits, les politiques, les structures et les processus d'AQI peuvent différer en fonction du contexte national ou institutionnel. Faut-il dès lors se concentrer sur l'employabilité ? Sur la qualité académique des formations ? Ou encore sur l'utilisation des données comme base d'un dialogue sur la qualité ?

Ce livre se penche sur les tendances récentes dans le monde entier, les pratiques innovantes et les effets de l'AQI à différents stades de développement. Il met l'accent sur les bonnes pratiques et permet de tirer des leçons sur la mise en œuvre de l'AQI dans différents contextes. Il en devient une ressource importante pour les chercheurs et les personnes chargées de l'assurance qualité, tant au niveau national qu'institutionnel.

## À propos de la directrice d'ouvrage

**Michaela Martin** a fait des études d'économie et d'administration publique en Allemagne, en France et en Belgique. En tant que spécialiste de programme, elle dirige actuellement le programme de recherche de l'IIEP sur la politique, la planification et la gouvernance de l'enseignement supérieur. Elle a travaillé, enseigné et publié pendant plus d'une décennie sur l'assurance qualité interne et externe dans l'enseignement supérieur.



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Institut international de  
planification de l'éducation

ISBN: 978-92-803-2415-0