Principes internationaux du CIQG sur la qualité :

Vers une compréhension commune de la qualité

Sous la direction de Stamenka Uvalić-Trumbić

CIQG Publication Series

CHEA Council for Higher Education Accreditation

CHEA International Quality Group CIQG

Les opinions exprimées dans ces essais sont celles de leurs auteurs et reflètent des perspectives internationales. Ces textes présentent des idées, réflexions et considérations susceptibles d'intéresser, par exemple les organismes d'assurance qualité ou d'accréditation, les prestataires d'enseignement supérieur ou les autres parties prenantes liées aux Principes établis par le Groupe international d'assurance qualité (CIQG) du CHEA.

L'adoption ou l'utilisation des Principes par toute partie intéressée est indépendante des articles contenus dans cet ouvrage.

© 2016, Traduction, Council for Higher Education Accreditation. Tous droits réservés.

Les ouvrages de recherche, présentations, lettres d'information, déclarations consultatives, fiches d'information, brochures et rapports disponibles sur le site Web du CHEA (hormis les publications payantes et notre base de données) peuvent être copiés et distribués, sous réserve (1) de ne pas modifier ou adapter les matériaux, (2) de ne pas utiliser les matériaux à des fins commerciales, (3) de mentionner explicitement le CHEA, et (4) d'informer les destinataires des restrictions du CHEA quant à l'utilisation de ces matériaux. Ceci constitue un simple résumé de nos droits. Pour plus de détails, merci de vous référer à nos Conditions d'utilisation des droits qui vous sont conférés.

La version officielle de la présente publication est en langue anglaise. Veuillez noter que des divergences pourraient exister entre la version officielle et toute autre version linguistique de la présente.

Council for Higher Education Accreditation/Groupe international d'assurance qualité
One Dupont Circle NW, Suite 510 • Washington, DC 20036, États-Unis
(TÉL) +1 202-955-6126 • (FAX) +1 202-955-6129 • (Email) chea@chea.org

Introduction

L'idée d'élaborer des « Principes internationaux sur la qualité » est née d'un dialogue et débat entre des collègues de nombreux pays lors de l'Assemblée annuelle du Groupe international d'assurance qualité (International Quality Group, CIQG) du Council for Higher Education Accreditation (Conseil pour l'accréditation de l'enseignement supérieur, CHEA) en 2014. La question était de savoir si un ensemble unique de normes internationales régissant la qualité académique de l'enseignement supérieur était désirable ou faisable ou, dans le cas contraire, si d'autres approches visant à garantir la qualité à l'échelle internationale étaient plus pertinentes. À la suite de cette réunion, le Conseil consultatif du CIQG, groupe composé de 19 collègues de 10 pays sur tous les continents qui apportent des orientations au CIQG, a continué la conversation pour finalement décider qu'il serait plus efficace d'élaborer un ensemble de principes internationaux sur la qualité communément admis, plutôt qu'un ensemble unique de normes.

Une première ébauche, préparée en janvier 2015, a été perfectionnée à l'aide d'une large consultation auprès des membres du Conseil consultatif. En mai 2015, le CIQG a publié une version finale des principes, dans l'espoir que ces sept principes succincts offriraient des points de référence utiles aux nombreuses parties prenantes dans le monde avides d'énoncés clairs, simples et holistiques sur les éléments clés de la qualité.

L'objectif principal des principes est de développer une compréhension commune de la qualité, en créant un cadre de référence susceptible d'être utilisé aux niveaux des pays, des régions et du monde. Les principes s'adressent à des publics divers : universitaires, étudiants, employeurs, gouvernements, organismes d'assurance qualité et d'accréditation, et public au sens large. Ils soulignent également certaines questions touchant à la qualité et à la responsabilisation, notamment le fait que notre compréhension de la qualité doit évoluer avec les transformations actuelles dans l'enseignement supérieur. L'objectif des principes est d'inspirer une recherche permanente d'efficacité et d'excellence.

Afin de promouvoir un dialogue sur les principes de qualité , le CIQG a commandé des essais rédigés par des auteurs du monde entier sur chacun des sept principes. Ce volume présente les principes et les essais y afférant, qui cherchent à étendre la compréhension à l'échelle internationale de la qualité incarnée par les principes par une analyse de la signification et des défis associés à chacun, ainsi que l'identification des problèmes liés à leur mise en œuvre.

En tant que directrice de la publication, je souhaite remercier les auteurs de ces essais, ainsi que les membres du Conseil consultatif du CHEA/CIQG et la Présidente et le personnel du CHEA, sans le soutien desquels cette publication n'aurait pas été possible.

Stamenka Uvalić-Trumbić
Conseillère principale pour les affaires internationales, Council for Higher Education Accreditation/Groupe international d'assurance qualité
Ancienne Chef, Section de l'Enseignement supérieur, Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la Culture

Janvier 2016

Énoncé de mission
Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

Le Council for Higher Education Accreditation (CHEA) servira les étudiants et leurs familles, les universités, les organismes de parrainage, les gouvernements et les employeurs en promouvant la qualité académique grâce à une reconnaissance formelle des organismes d'accréditation de l'enseignement supérieur, et coordonnera et travaillera pour favoriser l'autorégulation par le biais de l'accréditation.

-1996

Groupe international d'assurance qualité (CIQG) du CHEA

Le CHEA Groupe international d'assurance qualité (CIQG) est un forum où les universités, les organismes d'accréditation et d'assurance qualité, les gouvernements, les entreprises, les fondations et les individus du monde entier peuvent traiter des problèmes et des défis liés aux questions de qualité et d'assurance qualité dans un contexte international. Le CIQG fournit des services aux établissements et aux organismes afin de les aider à améliorer leur capacité de fournir un enseignement de qualité et de favoriser la compréhension de l'assurance qualité au niveau international.

Table des matières

Principe 1 : La qualité et les prestataires d'enseignement supérieur **6**
Angela Yung-chi Hou

Principe 2 : La qualité et les étudiants **15**
Peter J. Wells

Principe 3 : La qualité et la société **23**
Fabrice Hénard

Principe 4 : La qualité et le gouvernement **32**
Badr Aboul-Ela

Principe 5 : La qualité et la responsabilisation **40**
Jamil Salmi

Principe 6 : La qualité et les organismes d'assurance qualité **48**
Richard Lewis

Principe 7 : La qualité et le changement **56**
Sir John Daniel

CHEA
COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION

CHEA International Quality Group

GROUPE INTERNATIONAL D'ASSURANCE QUALITÉ DU CHEA
Principes internationaux sur la qualité de l'enseignement supérieur
(Mai 2015)

Contexte

La dimension internationale de plus en plus importante de l'enseignement supérieur – mobilité croissante des étudiants, programmes d'échanges d'enseignants, développement de la recherche collaborative, multiplication des partenariats entre institutions de pays différents, recours croissant à l'enseignement en ligne ou sur le Web – nécessite de développer rapidement une compréhension commune du principe de qualité dans l'éducation. S'il n'est pas facile ni même souhaitable d'adopter une norme de qualité unique à l'échelle mondiale, une compréhension commune des différentes dimensions de la qualité pourrait néanmoins s'avérer utile. Les principes directeurs présentés ci-dessous s'efforcent de développer cette compréhension, dans la reconnaissance et le respect des histoires, cultures, opinions et valeurs multiples qui façonnent nos systèmes d'enseignement supérieur et influent sur notre conception de leur qualité.

Objet

Ces principes directeurs visent à offrir un cadre pour une réflexion internationale sur la notion de qualité dans l'enseignement supérieur, afin de créer un terrain d'entente et poser les jalons pour une interprétation commune de la qualité. Ces principes peuvent faciliter les discussions sur la qualité, l'assurance qualité et les qualifications aux niveaux national, régional ou international. Ils s'adressent aux enseignants et autres professionnels de l'enseignement supérieur, aux étudiants, aux employeurs, ainsi qu'aux responsables gouvernementaux et au grand public. Nous les invitons à s'en inspirer afin d'améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement supérieur[1].

Principes

- **La qualité et les prestataires d'enseignement supérieur :** Les établissements d'enseignement supérieur ainsi que leur personnel ont pour responsabilité première d'assurer et de garantir la qualité de l'enseignement supérieur.
- **La qualité et les étudiants :** L'éducation fournie aux étudiants doit toujours être de qualité, quels que soient les objectifs d'apprentissage.
- **La qualité et la société :** La qualité de l'enseignement supérieur est jugée à l'aune de sa capacité à répondre aux besoins de la société et à inspirer confiance au public.
- **La qualité et le gouvernement :** Les gouvernements ont pour rôle de promouvoir et soutenir un enseignement supérieur de qualité.
- **La qualité et la responsabilisation :** Les établissements d'enseignement supérieur et les organismes d'assurance qualité et d'accréditation doivent faire preuve d'une grande responsabilité et attester régulièrement de leur qualité.
- **La qualité et le rôle des organismes d'assurance qualité et d'accréditation :** Les organismes d'assurance qualité et d'accréditation, en étroite collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur et leurs gestionnaires, personnels et étudiants, sont chargés de mettre en œuvre les processus, outils et mesures d'évaluation des acquis favorisant une compréhension commune de la qualité.
- **La qualité et le changement :** Un enseignement supérieur de qualité doit être flexible, créateur et novateur ; il doit se développer et évoluer de manière à répondre aux besoins des étudiants, justifier la confiance sociale et promouvoir la diversité.

---

[1] Ces principes sont compatibles avec les normes et lignes directrices internationales existantes, telles que les 2005 UNESCO-OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education (http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf) ; the 2007 INQAAHE Guidelines of Good Practice for Quality Assurance (http://www.inqaahe.org/main/professionaldevelopment/guidelines-of-good-practice-51) ; the 2008 Chiba Principles : Higher Education Quality Assurance for the Asia Pacific Region developed by APQN (https://shelbycearley.files.wordpress.com/2010/06/finalqaprinciples.pdf) ; 2015 Revised European Standards and Guidelines for Quality Assurance (http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/151153.pdf).

© Copyright 2016, Traduction, Council for Higher Education Accreditation/CHEA Groupe international d'assurance qualité. Tous droits réservés.

Liste des auteurs

Badr Aboul-Ela
Directeur, Commission for Academic Accreditation, Émirats Arabes Unis

Sir John Daniel
Contact North | Contact Nord, Canada ; ancien Président, Commonwealth of Learning et Recteur, The Open University, Royaume-Uni

Fabrice Hénard
Directeur, société de conseil Learning Avenue, Paris, France

Angela Yung-chi Hou
Professeur, Graduate Institute of Educational Leadership and Development, Fu Jen Catholic University, Taipei, Taiwan ; Vice Présidente, Asia Pacific Quality Network

Richard Lewis
Consultant ; ancien Président de l'INQAAHE et Vice-Recteur, The Open University, Royaume-Uni

Jamil Salmi
Expert en éducation tertiaire globale ; ancien coordinateur pour l'éducation tertiaire, Banque mondiale

Peter J. Wells
Chef, Section de l'enseignement supérieur, UNESCO

Stamenka Uvalić-Trumbić (Directrice de la publication)
Conseillère principale pour les Affaires internationales, CHEA
Ancienne Chef, Section de l'enseignement supérieur, UNESCO

Principe 1 : La qualité et les prestataires d'enseignement supérieur

Angela Yung-chi Hou
Professeur, Graduate Institute of Educational Leadership and Development
Fu Jen University

Vice Présidente, Asia Pacific Quality Network

La qualité et les prestataires d'enseignement supérieur : Assurer et atteindre la qualité dans l'enseignement supérieur est la responsabilité première des prestataires d'enseignement supérieur et de leur personnel.

L'action en faveur du principe de qualité exige des prestataires d'enseignement supérieur qu'ils :

- Réalisent des efforts pour s'améliorer, y compris en participant activement aux processus et procédures d'amélioration de la qualité.
- Prennent des mesures opportunes pour s'améliorer, se réformer ou évoluer en réponse aux différents besoins sociaux.
- Considèrent l'assurance qualité comme un engagement majeur de longue haleine, essentiel à la construction et au maintien d'une culture de la qualité.

1. Introduction

Alors que les établissements d'enseignement supérieur (EES) tentent d'améliorer leur efficacité au moyen d'un éventail de stratégies, de nombreuses voix s'élèvent pour réclamer l'instauration de dispositifs efficaces pour évaluer la qualité de l'enseignement supérieur. Le milieu de l'enseignement supérieur, qui est en évolution rapide, compte de nombreux différents types d'établissements ; la qualité des prestataires doit donc être jugée à l'aune de missions et d'objectifs particuliers. La qualité générale de l'enseignement supérieur doit s'améliorer tout en restant alignée avec les missions et les objectifs de chaque prestataire. Ceci signifie que l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est la responsabilité première des prestataires et de leurs personnels, comme l'énonce le premier des sept principes élaborés par le Council for Higher Education Accreditation/Groupe international d'assurance qualité (CHEA/CIQG). C'est ce premier principe qui fait l'objet de cet essai.

Le principe signifie principalement qu'un prestataire doit déterminer le type d'éducation qu'il va fournir et la manière dont il va l'enseigner. Il doit d'abord développer les éléments fondamentaux de la qualité qui concordent avec ces objectifs – la qualité d'exécution et les résultats attendus de cet enseignement. Ensuite, l'engagement du prestataire envers la qualité doit être clairement énoncé dans sa culture et ses valeurs, et non simplement sous-entendu ou considéré comme acquis. Le prestataire doit assumer la pleine et entière responsabilité « pour la qualité de tous les programmes d'études menant à la remise d'un diplôme ou titre d'enseignement supérieur qu'il est habilité à délivrer » (Tertiary Education Qualifications Agency, 2015).

Ces dernières décennies ont été le témoin de la « massification » de l'enseignement supérieur en Asie. Les inscriptions ont bondi de plus de 50 pour cent en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où le taux brut d'inscription a atteint le niveau moyen mondial (Calderon, 2012 ; Marginson et al., 2011). À cause des variations dans le développement démographique et économique des différents pays, les systèmes d'enseignement supérieur nationaux sont très différents en matière de taille et de taux de croissance.

Par exemple, la Chine compte une population de 1,3 milliard d'habitants et plus de 2,3 milliards d'EES, alors que le Timor-Leste compte une population de 1,2 million habitants et une seule université. Les prestataires d'enseignement supérieur asiatiques (par exemple, en Chine, en Corée du Sud, au Japon et à Taiwan) sont généralement répartis entre les secteurs public et privé. Le nombre de prestataires d'enseignement supérieur privés est trois fois plus important que le nombre d'universités publiques. Cependant, ces dernières reçoivent généralement plus de ressources de l'État et de l'industrie que les établissements privés. La Chine, par exemple, a investi lourdement pour établir plusieurs « universités de classe mondiale », toutes publiques.

Afin d'accroître leur capacité, de plus en plus d'universités établissent des campus délocalisés en Asie. La Malaisie, Singapour, la Chine et la Corée du Sud ont pour objectif de devenir des pôles éducatifs en Asie et ont appuyé leur développement sur cet afflux d'universités étrangères. Bien que les campus délocalisés soient considérés comme des EES privés, les gouvernements locaux en financent certains. Les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et la France sont les pays d'origine des principaux prestataires d'enseignement transfrontalier en Asie, permettant ainsi aux étudiants asiatiques de recevoir une éducation internationale dans un contexte national ou régional.

Le phénomène de massification étend l'accès à l'enseignement supérieur en Asie, mais exacerbe aussi les inquiétudes du public quant à la qualité des établissements et des étudiants, posant ainsi des défis en matière d'assurance et de gestion de la qualité. En réponse à ces inquiétudes, les gouvernements asiatiques ont élaboré des systèmes nationaux d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur, y compris des organismes d'accréditation nationaux ou professionnels. Les établissements publics et privés sont tenus d'endosser la responsabilité d'assurer et d'atteindre un enseignement supérieur de qualité dans le respect des normes nationales de qualité.

2. La qualité chez les différents types de prestataires

A. Les universités

Les universités proposent des études supérieures d'une durée de quatre ans (six ans en médecine, en médecine dentaire, en pharmacie ou en médecine vétérinaire), pour lesquelles l'inscription nécessite un diplôme de deuxième cycle du secondaire ou son équivalent. Les étudiants qui achèvent leurs études supérieures universitaires reçoivent un diplôme équivalent à la licence (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, 2007). La plupart des universités sont des prestataires à but non lucratif. Afin de garantir une éducation de bonne qualité, les universités doivent avoir mis en place de bons dispositifs d'assurance qualité. Ces dispositifs ont pour finalité de gérer la qualité globale de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que d'autres aspects spécifiques tels que l'admission et le soutien des étudiants et l'exécution des programmes d'études, l'objectif étant de faire en sorte que les résultats d'apprentissage soient équivalents aux résultats d'un cursus similaire dans une autre université. Les organismes nationaux d'assurance qualité effectuent généralement des examens périodiques des universités locales et de leurs programmes.

B. Les prestataires à but lucratif

Les EES à but lucratif sont généralement gérés par des entreprises commerciales privées. Aux États-Unis, certains établissements à but lucratif sont des succursales de grosses entreprises, telles l'Apollo Education Group. Les prestataires à but commercial pratiquent généralement des admissions ouvertes aux étudiants non-traditionnels et proposent souvent des programmes professionnels, plutôt que les programmes universitaires proposés par les universités. D'après certains rapports, l'enseignement supérieur à but lucratif va de pair avec un taux de décrochage élevé et une mauvaise performance étudiante. Néanmoins, les prestataires à but lucratif sont généralement censés garantir les résultats d'apprentissage en matière d'aptitudes, de compétences, de connaissances et de comportements en lien direct avec l'emploi.

C. L'enseignement supérieur transfrontalier

Selon le Réseau international des organismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE), l'enseignement supérieur transnational est "une prestation éducative qui est disponible dans plus d'un pays" (INQAAHE, 2015). Le Code de Bonnes Pratiques pour la Prestation d'un Enseignement Transnational édité par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) donne une définition plus complète : « Tout type de programme d'études universitaires, ou des ensembles de cycles d'études ou de services d'éducation (y compris l'enseignement à distance) dans lesquels les apprenants sont situés dans un pays différent de celui où se trouve l'institution diplômante » (Conseil de l'Europe, 2013). Il existe différents types d'enseignement transnational – jumelage, franchisage, diplômes doubles et conjoints, enseignement à distance, campus délocalisés, l'université virtuelle, et d'autres encore (Knight, 2007).

Étant donné le besoin d'assurer la qualité de l'enseignement supérieur transfrontalier, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'UNESCO ont élaboré les Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier dans le but de renforcer l'assurance qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications tant au niveau national qu'international. D'après ces lignes directrices, les prestataires d'enseignement supérieur doivent « Garantir que les enseignements qu'ils dispensent aussi bien dans le pays qu'à l'étranger soient de qualité comparable et qu'ils prennent en compte les sensibilités culturelles et linguistiques du pays d'accueil » (UNESCO/OCDE, 2005). Les lignes directrices notent que les étudiants/apprenants doivent être sensibilisés « aux risques qu'ils peuvent encourir du fait de conseils et des informations erronées, d'enseignements de médiocre qualité conduisant à une dévalorisation de leurs qualifications ». Autrement dit, les étudiants en mobilité internationale doivent bénéficier d'un enseignement et d'un apprentissage de la même qualité qu'au sein de l'institution mère. Par exemple, l'université Murdoch déclare que « les étudiants, indépendamment des circonstances géographiques, sont gouvernés par la réglementation de l'Université, y compris les exigences liées aux cours, les politiques d'évaluation et d'appel, et la politique des facultés ». En outre, les étudiants en mobilité internationale sont des étudiants de Murdoch « à tous égards et il n'est pas nécessaire de les distinguer du reste du corps étudiant » (Murdoch University, 2015). Dès lors, il est entendu que les étudiants en mobilité internationale ont droit aux mêmes avantages que ceux qui étudient dans leur pays d'origine.

3. Responsabilités des prestataires en matière d'assurance qualité

Tous les types de prestataires d'enseignement supérieur sont censés « faire en sorte de fournir aux étudiants des ressources pertinentes et efficaces en matière d'enseignement, de soutien, d'évaluation et d'apprentissage ; contrôler les opportunités d'apprentissage mises à la disposition des élèves ; et examiner comment les améliorer » (Quality Assurance Agency for Higher Education, Royaume-Uni, 2015). Le Code de bonne pratique pour l'accréditation des programmes (« Code of Good Practice for program accreditation », COPPA) ainsi que le Code de pratique pour l'audit institutionnel (« Code of Practice for Institutional Audit », COPIA) de l'Agence d'assurance qualité malaise (Malaysian Quality Assurance Agency) déclare aussi que les prestataires d'enseignement supérieur doivent au moins atteindre les normes de référence dans chaque aspect de l'enseignement supérieur et améliorer continuellement leurs programmes. Les neuf éléments suivants figurent dans le programme de qualité de tous les types de prestataires, ou presque :

- Vision, mission, objectifs éducatifs
- Leadership, gouvernance et administration
- Conception et exécution des programmes
- Évaluation des acquis des étudiants
- Sélection des étudiants et soutien aux étudiants

- Personnel enseignant
- Ressources éducatives
- Suivi et évaluation des programmes
- Mécanismes d'amélioration personnelle

Dispositif d'assurance qualité et culture de la qualité au niveau institutionnel

Pour que le prestataire soit en mesure de réaliser ses objectifs éducatifs, il doit placer la qualité au cœur de la mission et de la vision de l'établissement pour qu'elle imprègne toutes les activités d'enseignement, d'apprentissage et de recherche. Cela implique de mettre en place des systèmes, des politiques et des pratiques d'assurance qualité interne fondés sur les statuts et règlements intérieurs. Une gestion institutionnelle efficace et un système d'assurance qualité interne efficace donneront lieu à une culture de la qualité.

Recommandations :

- Les dirigeants des EES doivent initier la démarche et apporter leur soutien à toutes les activités, y compris les processus et procédures, d'assurance qualité.
- L'assurance qualité doit faire partie intégrante de la gouvernance institutionnelle et être clairement identifiée au sein de la structure et du système de gestion institutionnel. Cela requiert la collaboration et l'engagement des administrateurs, des enseignants et du personnel de l'ensemble des secteurs et disciplines académiques, ainsi qu'une définition claire des fonctions et responsabilités de l'ensemble des secteurs administratifs et des unités académiques.
- Les fonctions et les responsabilités du service d'assurance qualité doivent être clairement articulées et le service doit élaborer un manuel d'assurance qualité, ainsi qu'une formation en la matière, à l'intention du personnel enseignant et administratif.
- Un système d'assurance qualité sain et équilibré doit exprimer aussi bien les objectifs éducatifs que les attentes sociales. Le programme d'assurance qualité doit intégrer la notion de responsabilité publique, et notamment le devoir d'information du public.
- Pour garantir la durabilité du prestataire, le système d'assurance qualité doit être en mesure de s'adapter aux changements par le biais de dispositifs de rétroaction et de consultations avec les parties prenantes, y compris les représentants du corps enseignant, du personnel et des étudiants, le gouvernement, l'industrie et les autres organismes externes.

Outre la mise en œuvre d'un examen institutionnel, le prestataire doit aussi réaliser des évaluations de programme afin d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment les résultats d'apprentissage des étudiants. De manière générale, l'évaluation des programmes est « un processus continu conçu pour contrôler et améliorer l'apprentissage des étudiants » (Allen, 2004). Le cadre d'évaluation des programmes doit porter sur les objectifs et la conception des programmes, la pédagogie et le développement des étudiants. L'engagement du personnel enseignant est vital. Les enseignants doivent énoncer clairement les objectifs d'apprentissage des étudiants, en lien avec la mission et les objectifs de programme de l'établissement. Ils doivent concevoir des programmes d'études favorisant l'apprentissage des étudiants et l'évaluation de leur performance ; ils doivent recueillir des données empiriques démontrant la réussite des étudiants et s'appuyer sur ces données pour améliorer les résultats de ces derniers.

L'alignement entre pédagogie et programmes est un aspect important, qui doit être étudié lors du processus d'évaluation des programmes. Nous suggérons le modèle « Planifier, Définir, Contrôler, Agir » (PDCA) pour réaliser une amélioration continue de la qualité des programmes.

Recommandations :

- Les enseignants doivent participer à la définition des objectifs d'apprentissage du programme.

- Les objectifs d'apprentissage ainsi que le programme d'études doivent être étroitement alignés avec la mission institutionnelle.
- Un programme d'évaluation des résultats d'apprentissage doit être en place et doit comprendre l'évaluation des méthodes, des stratégies et des processus.
- Des données d'évaluation doivent être recueillies et analysées afin d'impulser des initiatives d'amélioration.
- Un dispositif d'amélioration continue des processus et procédures doit être mis en place.

Auto-évaluation et examen par les pairs

L'évaluation interne et l'examen par les pairs sont au cœur de l'assurance qualité interne et doivent être mis en place aussi bien au niveau de l'établissement que des programmes afin de favoriser un processus d'amélioration continue. L'évaluation interne détermine si les objectifs sont en passe d'être réalisés ; l'examen par les pairs apporte une perspective indépendante et objective au processus. Les deux dispositifs aident les universités et les programmes à comprendre leurs forces et faiblesses, ainsi qu'à noter les opportunités et les menaces auxquelles ils sont confrontés. Pendant le processus d'évaluation interne, les enseignants et le personnel doivent évoquer les obstacles, les lacunes et les stratégies de développement ciblant l'auto-amélioration. Cette évaluation doit aboutir en un rapport interne qui décrit la situation actuelle, commente les obstacles, suggère des améliorations et recommande des actions futures.

En outre, une auto-évaluation cyclique doit être mise en œuvre à l'échelle institutionnelle et programmatique par le biais d'examinateurs externes et de visites sur site.

Recommandations :

- L'évaluation interne doit être un processus permanent, intégré dans toutes les activités de l'établissement liées à la qualité afin de les améliorer en identifiant les bonnes pratiques.
- L'examen par les pairs est un élément essentiel de l'évaluation interne ; par conséquent, les qualifications et le parcours professionnel des examinateurs doivent être irréprochables et les conflits d'intérêt doivent être évités.
- Des rapports périodiques d'évaluation interne doivent identifier les forces et les faiblesses, suggérer des domaines susceptibles d'être améliorés et recommander des actions futures.

Indicateurs de développement et analyses de données

The quality of educational outcomes can be assessed through standards, criteria and various quantitative La qualité des résultats d'apprentissage peut être évaluée au moyen de normes, de critères et de divers indicateurs quantitatifs et qualitatifs, dont le développement doit impliquer les parties prenantes, notamment les enseignants et le personnel. Les données quantitatives aussi bien que qualitatives doivent être recueillies et analysées. Les établissements créent souvent un bureau de recherche institutionnelle pour recueillir les données et informations évaluatives sur une base longitudinale. Le plan stratégique de l'établissement, ainsi que ses rapports d'évaluation interne, peuvent être étroitement alignés sur les analyses de ces données.

Recommandations :

- Les prestataires d'enseignement supérieur doivent régulièrement recueillir, analyser et utiliser les données et les informations disponibles pour aux fins d'une gestion efficace et d'une amélioration de la qualité. Cela fournira une base pour définir les indicateurs clés de performance concernant la réussite des étudiants, la qualité de l'enseignement, les ressources à la disposition des enseignants, la solidité financière, les résultats éducatifs, etc.

- Les systèmes d'assurance qualité doivent employer une combinaison d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, et l'établissement doit créer un bureau de recherche institutionnelle chargé d'évaluer et d'analyser les données, celles-ci pouvant par la suite informer le plan stratégique.

4. Évaluation des résultats d'apprentissage

Pour être en mesure de répondre à la demande publique de responsabilisation, les établissements sont encouragés à élaborer des initiatives conçues pour améliorer l'employabilité des étudiants. De nombreux établissements ont pris des mesures pour développer les compétences de base et des aptitudes plus contemporaines, comme d'expliquer clairement leurs attentes en matière des résultats d'apprentissage des étudiants, de recueillir et d'interpréter les données probantes sur la performance des étudiants et d'actualiser régulièrement les normes, politiques, structures et systèmes de soutien à l'apprentissage en fonction des opinions des diplômés, des employeurs, des dossiers numériques des étudiants, etc.

L'université catholique Fu Jen de Taiwan, par exemple, se concentre sur les résultats d'apprentissage des étudiants et la mobilité internationale à travers trois grandes approches : le développement d'un nouveau système d'évaluation du programme d'études ; la mise en place d'un programme de stage sur l'ensemble de l'université ; et la construction d'un Plan directeur de culture des talents à l'échelle mondiale. Puisque l'évaluation traditionnelle de l'enseignement ne peut refléter ce que les étudiants apprennent réellement en classe, ou les compétences de base qu'ils ont acquises, l'université Fu Jen a décidé en 2010 de réaliser des évaluations des cours plutôt que de l'enseignement, avec l'intention de lier directement le contenu des cours aux compétences de base afin de déterminer si les étudiants seraient équipés de compétences professionnelles. L'évaluation consiste de trois principales parties : auto-évaluation des étudiants, évaluation des cours, puis réflexions et suggestions. Dans la première partie, une fois les cours terminés, les étudiants sont priés de réaliser une auto-évaluation de leur participation et des compétences acquises. En fonction de cette auto-évaluation, ils sont priés en deuxième lieu d'évaluer la manière dont leurs professeurs ont favorisé leur apprentissage. Enfin, ils sont encouragés à suggérer toute stratégie pédagogique susceptible d'améliorer leurs résultats d'apprentissage et l'acquisition de compétences.

De nombreux EES en Asie adoptent des systèmes de « dossiers numériques » afin d'aider les étudiants à développer un apprentissage autonome. Par exemple, huit universités publiques de Hong Kong ont collaboré en 2010 pour formaliser une plate-forme de dossiers numériques qui enregistre les réalisations des étudiants afin d'améliorer leur employabilité dans un marché de l'emploi donné. En ligne avec les normes de l'Agence d'assurance qualité malaise (Malaysian Quality Assurance Agency, MQA), l'université Teknologi MARA (UiTM) en Malaisie a également adopté la pratique des portefeuilles numériques comme outil majeur d'évaluation des étudiants en arts et sciences humaines, dans le but de démontrer « comment ils gèrent leurs projets d'arts visuels, la recherche et l'application des connaissances, et comment ils s'engagent sur la voie du développement professionnel et de la pensée critique tout en apprenant à recueillir, présenter, articuler, évaluer et communiquer leurs idées sur cette plate-forme technique » (Mohamad et al., 2015).

Les EES ont largement accepté l'importance accordée aux résultats d'apprentissage. Parmi les compétences que les étudiants sont censés posséder une fois achevé leur programme d'études figurent les connaissances professionnelles, les compétences générales, et les attitudes et valeurs. Il est notable que la plupart des établissements considèrent maintenant les valeurs et attitudes comme faisant partie des compétences essentielles que les étudiants doivent développer pendant le programme d'études.

Pour réussir, une université doit donc aider les étudiants à développer des attributs et compétences dans trois domaines : l'enseignement général, les compétences sociales et interpersonnelles, et les connaissances professionnelles. Ainsi, les indicateurs de compétences génériques et professionnelles sont enchâssés dans la conception des programmes d'études, soulignant ainsi le lien entre la théorie et la pratique. Enfin, trois domaines de compétences et d'indicateurs de compétences sont intégrés dans les dossiers numériques des étudiants, ce qui aide ces derniers à apprécier la qualité de leurs résultats d'apprentissage

et leur prodigue également des conseils. Les universités peuvent alors créer des cours de synthèse en fin de premier cycle et sont incités à développer un programme pédagogique qui aide les étudiants à choisir les cours obligatoires et optionnels qui leur permettront de cultiver les compétences requises pour réussir leur recherche d'emploi.

Recommandations :

- Le prestataire d'enseignement supérieur doit avoir mis en place des procédures et critères d'évaluation et de progression des étudiants clairement établis, qui seront inclus dans les manuels d'assurance qualité. Les enseignants et les étudiants doivent pouvoir accéder aux procédures d'évaluation, aux règles et aux informations liées.
- Les activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les méthodes d'évaluation, doivent englober les connaissances thématiques, les compétences génériques, et les attitudes et valeurs.
- L'évaluation des résultats d'apprentissage doit englober les approches directes et indirectes : examens, devoirs, travaux dirigés et rapports de laboratoire, stages pratiques, entretiens, dossiers, sondages, essais, groupes de discussion, etc.
- Le prestataire doit développer un système de suivi afin de garantir la qualité de l'apprentissage et le respect des normes académiques.

5. Les obstacles liés à la mise en œuvre : la fonction d'établissement d'enseignement

La valeur essentielle de l'assurance qualité est l'amélioration continue. Par conséquent, tout établissement désirant se consacrer à l'enseignement doit adopter un dispositif efficace d'assurance qualité. Il sera néanmoins confronté à certains obstacles lors de sa mise en œuvre dans certains domaines.

- *La responsabilité partagée entre les secteurs administratifs et académiques*
  Il arrive que les rôles et responsabilités des secteurs administratifs et académiques en matière d'assurance qualité ne soient pas clairement définis. Cela peut causer des malentendus et freiner leur mise en œuvre.
- *Inclusion des enseignants*
  Dans certaines établissements, les membres du corps enseignant ne participent pas aux activités d'assurance qualité, eu égard à leurs importantes responsabilités en matière d'enseignement et de recherche. Les impliquer plus pleinement constitue un défi majeur.
- *Développement d'indicateurs et mesures des résultats d'apprentissage*
  Le développement de critères et d'indicateurs de qualité requiert l'engagement des diverses parties prenantes ; arriver à un consensus est parfois très prenant.
- *Le temps et les dépenses*
  Les enseignants et employés doivent accepter qu'une culture de la qualité implique un travail administratif plus important et que cette charge de travail supplémentaire peut provoquer une résistance sur le campus.
- *De nombreuses lacunes dans le cycle de rétroaction*
  Un cycle de rétroaction efficace rehausse la qualité de l'ensemble de l'établissement. Cependant, il n'est pas facile d'aligner de manière systématique les résultats des évaluations et les objectifs stratégiques de qualité.

6. Contribution à l'amélioration de la qualité

L'objectif principal de toute culture de la qualité est d'opérer une amélioration continue de la qualité. Cela entraîne les éléments suivants :

- *Comprendre les notions d'amélioration continue*
  Les institutions réalisent des auto-évaluations institutionnelles ainsi que des évaluations des programmes pour deux raisons principales : l'auto-amélioration et l'analyse comparative. Ce processus permet aux établissements de mieux comprendre les notions et les valeurs d'amélioration continue.
- *Gestion institutionnelle : développement académique et ressources administratives*
  L'auto-évaluation institutionnelle ainsi que l'évaluation des programmes aident les établissements à identifier leurs forces et faiblesses en termes d'objectifs éducatifs, de gouvernance, de conception des programmes, de ressources financières, d'apprentissage des étudiants et d'aide aux étudiants, de formation des enseignants et du personnel, etc. Surtout, l'établissement peut analyser les données recueillies lors du processus d'évaluation à des fins d'auto-amélioration et d'élaboration d'un plan stratégique au niveau institutionnel.
- *Pratiques enseignantes : de l'importance d'évaluer les résultats d'apprentissage*
  Les EES accordent maintenant plus d'importance aux résultats et à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants. Cela a donné lieu à d'importantes améliorations dans la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au moyen d'une réforme des programmes, de l'octroi de ressources supplémentaires, de la prestation de services aux enseignants et d'une attention accrue accordée aux besoins des étudiants. Cependant, une pression accrue s'exercera sans doute sur les enseignants afin qu'ils conçoivent des mesures efficaces pour réaliser les résultats d'apprentissage souhaités.
- *Internationalisation*
  L'assurance qualité aura des impacts positifs sur l'internationalisation des campus : accroissement de la notoriété internationale et de l'avantage compétitif mondial des établissements, augmentation du nombre des étudiants internationaux, aide fournie aux diplômés pour étudier et obtenir un emploi à l'étranger, et ainsi de suite.

7. Conclusion : contribution à l'efficacité générale des sept principes

L'auto-amélioration institutionnelle entraîne une participation importante dans les processus et procédures d'assurance qualité. Elle offre aux établissements et programmes l'opportunité de développer un système d'assurance qualité interne et permet à l'administration et aux départements universitaires de nouer des liens étroits lors de sa mise en œuvre.

Les systèmes d'assurance qualité sont conçus pour améliorer la qualité. Par conséquent, les établissements doivent continuellement chercher à améliorer leurs systèmes au moyen d'un processus d'évaluation périodique. Les établissements doivent savoir ce qu'il convient d'améliorer, comment réformer le système et à quel moment évoluer pour répondre aux différents besoins sociaux.

Avant tout, l'auto-amélioration institutionnelle peut contribuer à l'instauration d'une culture de qualité au sein du campus. Les membres du corps enseignant et du personnel doivent comprendre que l'assurance qualité est entre leurs mains et qu'ils doivent donc la mettre en œuvre de façon quotidienne. Une fois que tous les employés de l'établissement considèreront les questions de qualité comme une priorité, une culture institutionnelle de la qualité sera naturellement enchâssée dans les fonctions essentielles et le mode de gestion de l'établissement.

Le premier des sept principes du CHEA sur la qualité exprime l'importance des responsabilités de l'université, des enseignants et du personnel en matière d'assurance qualité. Ce premier principe est le fondement des six autres principes, à savoir : la qualité et les étudiants, la qualité et la société, la qualité et le gouvernement, la qualité et la responsabilisation, la qualité et le rôle de l'assurance qualité et des organismes d'accréditation et la qualité et le changement.

Comparé aux autres parties prenantes de l'enseignement supérieur, les EES doivent jouer un rôle clé dans l'assurance qualité et fournir un soutien et une infrastructure qui aidera les enseignants et le personnel à comprendre le rôle qu'ils jouent pour améliorer la qualité et faire face aux obstacles de manière déterminée.

Bien que les sept principes véhiculent une compréhension commune des établissements concernant la notion de qualité, la mise en œuvre de ces principes diffère selon les contextes culturels, éducatifs et politiques. Bien que les pratiques peuvent varier selon les établissements, ces principes devraient inspirer des développements positifs. Par exemple, les prestataires d'enseignement supérieur membres de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est considèrent les « Cadres de qualification à l'échelle nationale » (National Qualification Frameworks) comme des points de repère. Par conséquent, le contrôle externe est susceptible d'avoir un impact sur les activités d'assurance qualité. Par contre, les EES situés à Hong Kong, Taiwan et au Japon intègrent les dispositifs d'assurance qualité dans leurs plans stratégiques et leurs structures organisationnelles. Le manuel d'assurance qualité de l'université de Hong Kong, par exemple, énonce clairement les rôles et responsabilités à tous les niveaux — administrateurs, enseignants, directeurs et coordinateurs de programmes – et souligne que tous sont responsables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université.

Les systèmes d'enseignement supérieur évoluent et subissent actuellement d'importantes réformes, en vertu de l'émergence de nouvelles technologies dans un contexte de concurrence mondialisée. Les universités ont toujours considéré l'assurance qualité et la recherche d'excellence comme une valeur fondamentale, mais la demande croissante de responsabilisation en provenance des gouvernements les oblige à expliciter leurs résultats. La mise en œuvre de l'assurance qualité dans les établissements varie en fonction du contexte local, mais ces sept principes permettront de vérifier s'ils ont mis en place des systèmes adéquats et flexibles.

Références :

Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA : Anker.

Asia Pacific Quality Network (APQN). (2008). *Chiba principles*. Shanghai : APQN.

Calderon, A. (2012). Massification continues to transform higher education. *University World News*, 2(237). Retrieved from http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147.

Conseil de l'Europe (2013). Bureau des Traités. Accessible sur http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=8&DF=15/12/2013&CL=ENG

Education Bureau (EDB,) Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualifications (HKCAAVQ,) & Joint Quality Review Committee (JQRC.) (2009). *Good practices in quality assurance : A handbook for the sub-degree sector*. Hong Kong : Tripartite Liaison Committee.

Hernon, P. Dugan, R. E., & Schwartz, C. (2006). *Revisiting outcomes assessment in higher education*. Westport, CT : Libraries Unlimited.

Higher Education Evaluation & Accreditation Council. (2009). *Handbook of accreditation*. Taipei : (HEEACT).

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (2015). Quality glossary. Consulté sur http://www.apqn.org/

Knight, J. (2007). Cross-border higher education : Issues and implications for quality assurance and accreditation. Dans *Higher Education in the World*. Paris : (UNESCO).

Marginson, S., Kaur S., & Sawir, E. (2011). Global, local, national in the Asia-Pacific. In S. Marginson, S. Kaur, & E. Sawir (Eds.). *Higher Education in the Asia-Pacific*, 3-34. Dordrecht, Netherlands : Springer.

Mohamad S. N. A., Embi, M. A., & Nordin M. N. (2015). Are students ready to adopt E-Portfolio? Social science and humanities context. *Asian Social Science*, 11(13), 269-275.

Malaysian Quality Assurance Agency (MQA). (2009). Code of Practice for Institutional Audit (COPIA) and Code of Practice for Programme Accreditation (COPPA.) Kuala Lumpur (KL), (MQA).

Murdoch University (2015). Site officiel. Accessible sur http://www.murdoch.edu.au/TNE/Roles-and-Responsibilities/University-Responsibilities/Quality-and-Equivalence/Quality-Assurance---Academic-and-Contract/

National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-EU). (2007). *Glossary of quality assurance in Japanese higher education. Tokyo : NIAD-EU.*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) / Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD.) 2005. Guidelines for quality provision in cross-border higher education. Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2015). UK Quality Code for Higher Education. Gloucester, UK : (QAA).

S. Schawz, & D. Westerheijden (Eds.). (2007). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht, Netherlands : Springer.

Tertiary Education Qualifications Standards Agency (TEQSA, 2015). Official website. Retrieved from http://www.teqsa.gov.au/

Principe 2 : La qualité et les étudiants

Peter J. Wells
Chef de la Section de l'enseignement supérieur, UNESCO

La qualité et les étudiants : L'éducation fournie aux étudiants doit toujours être de qualité, quels que soient les objectifs d'apprentissage.

L'action relative au principe « la qualité et les étudiants » engage les prestataires à :

- Reconnaître que la qualité englobe l'expérience éducative complète de l'étudiant, tant académique que pastorale.
- Identifier et utiliser les indicateurs clés permettant de juger du succès de l'enseignement et l'apprentissage, de la recherche, ainsi que l'expérience sociale des étudiants, comme lignes directrices pour de futures activités.

Vue d'ensemble

Les attentes, les réalités et les réflexions sur l'expérience de l'enseignement supérieur actuel sont aussi diverses que les communautés d'enseignement supérieur et les apprenants eux-mêmes. Pourtant, malgré la diversité croissante des types, tailles et missions des établissements d'enseignement supérieur (EES) opérant à l'heure actuelle dans le monde, tous s'accordent à reconnaître qu'améliorer la qualité de l'expérience éducative globale des étudiants est essentiel au fonctionnement d'un EES moderne et efficace. Cette expérience globale peut être divisée en deux expériences interdépendantes : l'expérience académique, qui comprend l'enseignement, l'apprentissage et les activités de recherche, et l'expérience pastorale, qui traite des questions de développement personnel et de soutien social.

De même, des attentes, critères et indicateurs normatifs permettent actuellement de mesurer la pertinence et la réussite dans la réalisation de ces attentes expérientielles. Le présent essai propose un ensemble d'indicateurs dans le cadre du principe no 2 du Groupe international d'assurance qualité (CIQG) du Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Il poursuit avec quelques observations concernant les obstacles mis en avant par le CIQG concernant la mise en œuvre de ces indicateurs, ainsi que leur place dans le contexte des autres Principes internationaux sur la qualité. Auparavant, cependant, la première partie explore les différents thèmes, aspects et questions concernant « la qualité et les étudiants » du point de vue des chercheurs internationaux, des EES et de leurs dirigeants, des promoteurs du système de l'enseignement supérieur et surtout des étudiants. Ces thèmes, aspects et questions doivent informer les attentes relatives aux indicateurs qui suivent.

1. Un univers d'attentes en pleine expansion : les points de vue des parties prenantes internationales concernant la « qualité et les étudiants »

Les points de vue internationaux sur la pertinence et l'importance de l'enseignement supérieur reflètent les tendances mondiales courantes qui régissent la prestation aux étudiants d'un enseignement supérieur de qualité. Sir David Watson, ancien Vice-Recteur de l'université Brighton au Royaume-Uni, a évoqué récemment le besoin de mettre en adéquation les programmes et les diplômes d'enseignement supérieur avec les réalités du marché de l'emploi :

> Alors que les systèmes d'enseignement supérieur s'étendent dans le monde, non seulement les questions de qualité et de normes occupent une place de plus en plus importante, mais les

> étudiants attendent des retours financiers et choisissent leurs matières et leurs cours en conséquence. C'est bien sûr un comportement rationnel. Dans le système plus élitiste du passé, les diplômés étaient assurés d'une place sur le marché de l'emploi du fait même de la possession d'un diplôme, notamment décerné par un établissement prestigieux. Dans le monde actuel, où un tiers des nouveaux entrants sur le marché du travail ont des diplômes, la nature du diplôme et son impact immédiat sur les exigences des employeurs est évidemment plus centrale. L'évaluation qu'effectuent les étudiants du marché du travail a toujours été plus perspicace que n'aiment à le croire les politiques et de nombreux employeurs.

D'innombrables voix s'élèvent bien entendu contre la consumérisation à outrance de l'enseignement supérieur, ou encore l'ingérence du marché du travail sur celui-ci. Comme le résume Maureen Corrigan dans son livre Leave me Alone (« Laissez-moi seule ») : « Dans l'état des politiques universitaires actuelles centrées sur la satisfaction des consommateurs, j'ai dans la réalité soixante-dix nouveaux patrons chaque semestre ; ils sont assis aux bureaux devant moi. »

De la même manière, le professeur Stefan Popenici de l'université de Melbourne critique plus directement l'ingérence du marché du travail, soutenant que « les universités ne peuvent et ne doivent pas éduquer dans l'intérêt des employeurs ». Il est d'une importance capitale de surmonter le manque de confiance réciproque entre le marché du travail et l'université afin que les étudiants se sentent impliqués dans des programmes éducatifs pertinents et de qualité, fondés sur les résultats d'apprentissage ainsi que les contributions des employeurs. On oublie souvent que le marché du travail n'est pas uniquement motivé par le programme des entreprises, mais est composé d'employeurs publics et privés, et englobe des activités aussi diverses, de chanteur d'opéra à travailleur social ou universitaire, que les programmes d'études proposés à l'université. Des relations collaboratives et mutuellement bénéfiques entre les deux domaines d'activités rehausseront infiniment l'expérience éducative globale des étudiants.
Passant à la question de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, Watson souligne que la pensée critique dans les pédagogies d'enseignement et d'apprentissage est – eh bien, critique :

> De génération en génération, les universités ont pour mission de pousser les étudiants à réfléchir, en entretenant et en formant leur instinct à comprendre et chercher du sens aux choses. Un enseignement véritable perturbe les idées reçues. Les étudiants apprennent à remettre en question les interprétations établies, à réduire et ordonner un chaos d'informations en un argument analytique et à rechercher des solutions pertinentes aux problèmes […] Ces compétences, lorsqu'elles sont étayées par une compréhension technique approfondie, créent une alchimie puissante qui déverse annuellement dans la société un flux de diplômés talentueux et créatifs qui remettent continuellement à jour l'excellence technique et la vitalité économique, sociale et culturelle. Ces compétences sont essentielles à la capacité de la société de prendre des actions décisives, imaginatives et appuyées sur des positions de principe face à un avenir incertain, plutôt que de trembler de peur devant celui-ci. Ces qualités sont nécessaires à tous les citoyens de toutes les sociétés.

De fait, les étudiants du monde entier réclament constamment des programmes d'études plus pertinents et orientés sur la résolution de problèmes, ainsi qu'une approche d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur plus centrée sur l'étudiant :

> Le changement de paradigme qui s'oriente vers une approche pédagogique centrée sur l'étudiant est lié à l'état d'esprit et la culture d'un établissement d'enseignement supérieur donné. Il est caractérisé par des méthodes innovantes et une interaction entre les enseignants et les étudiants pour réussir à atteindre les résultats d'apprentissage voulus, où les étudiants sont considérés comme des participants coresponsables et actifs dans leur propre processus d'apprentissage. Par l'usage d'un apprentissage actif et la mise en relation de l'apprentissage et de l'enseignement avec la recherche, les étudiants développent des compétences transférables, comme la résolution de problèmes et la pensée critique et réflexive (European Students Union, 2013).

Une étude canadienne est allée encore plus loin en élicitant les opinions des étudiants sur ce qui constitue

une pédagogie efficace dans l'enseignement supérieur (Smyth, 2011).

EN LIGNE	FACE-À-FACE
1. Respectueux	1. Respectueux
2. Réactif	2. Compétent
3. Compétent	3. Accessible
4. Accessible	4. Stimulant
5. Communicatif	5. Communicatif
6. Organisé	6. Organisé
7. Stimulant	7. Réactif
8. Professionnel	8. Professionnel
9. Drôle	9. Drôle
Source : Smyth, 2011	

Ceci a donné lieu à un cadre hiérarchique des compétences attendues pour un apprentissage en face-à-face et en ligne : ces enquêtes sur les attentes des étudiants et leur contribution à l'expérience étudiante globale sont maintenant universellement reconnues comme un élément essentiel et vital des processus d'assurance et d'amélioration de la qualité dans le domaine de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement des programmes d'études.
Dans leur conclusion, Lefroy et al. (2014) écrivent que c'est seulement en rassemblant ces données que l'on peut identifier les domaines susceptibles d'être améliorés : « Les attentes des étudiants, qui souhaitent recevoir une importante rétroaction et un accès régulier aux enseignants, ainsi que la question du volume de travail qu'ils vont entreprendre et de la responsabilité ultime de l'apprentissage, ont été identifiés comme des domaines où les attentes ne correspondent pas aux expériences ».

Pourtant, les attentes des étudiants dépassent de loin les questions d'enseignement et d'apprentissage pour englober l'expérience éducative dans son ensemble, y compris le recrutement, l'inscription, et les fonctions liées au soutien académique et social. Une étude effectuée par une université australienne sur les attentes des étudiants de première année a mis en lumière leur besoin de recevoir plus d'informations pour les aider avant et après l'inscription :

> Les étudiants ayant exprimé le sentiment qu'il manquait quelque chose à leurs préparatifs ont identifié les problèmes d'inscription comme le facteur le plus important. Les étudiants recherchaient également un meilleur accès aux informations sur les cours et les listes de lecture, au calendrier des séances et des tournées d'information, et aux informations générales sur l'université. Toutes les tranches d'âge interrogées ont exprimé les mêmes préoccupations. Les étudiants souhaitaient également de plus amples informations générales sur l'université, mais préféraient que certains matériels ne soient pas présentés en ligne. Les étudiants ont indiqué qu'une mauvaise compréhension de la terminologie universitaire freinait leurs préparatifs et exprimaient le besoin de recevoir davantage de conseils personnalisés sur le processus d'inscription et de sélection des cours. L'importance particulière attachée à rencontrer des étudiants déjà inscrits, à trouver des amis ou à être soutenus par leur famille ou leurs amis pendant les préparatifs à l'inscription constitue un résultat notable de l'étude, susceptible d'étendre la répartition démographique des élèves admis dans différentes universités.

Les universités n'ont pas manqué de prendre note de la nature holistique de leur rôle et fonction. Dans un article publié dans la revue University World News sur le thème « À quoi servent les universités », Geoffrey Boulton opinait :

> Les universités traitent de l'universalité de la connaissance ; elles traitent des êtres humains dans toutes leurs manifestations – biologiques, mentales, émotionnelles, objectives et subjectives – ainsi que leurs organisations et interactions sociales, culturelles et économiques ; elles traient du monde physique dans lequel les êtres humains se situent, ainsi que du monde physique que nous avons créé pour nous mêmes (2009).

Reflétant cette tendance, un nombre croissant d'universités dans le monde élargissent leur philosophie et leurs missions fondamentales pour englober aussi bien les aspects académiques que sociaux de l'expérience étudiante : « Grâce à notre conviction de la nature rédemptrice de l'éducation, l'université Middle East (MEU) sera considérée comme la meilleure université du Liban sur le plan du développement

holistique des étudiants, mental, physique, spirituel et émotionnel." (MEU, 2015)

Les établissements sont également très conscients du besoin de répondre non seulement aux besoins de chaque étudiant, mais aussi aux besoins des communautés locales et ceux liés aux priorités nationales, comme ils le soulignent dans leurs énoncés de mission et de valeurs :

> L'université de Santiago n'est pas seulement une université d'excellence, figure de proue en matière de technologie, de gestion des connaissances et d'innovation, fondée sur les sciences sociales et humaines, avec un impact national et une reconnaissance internationale : elle a aussi une responsabilité sociale. Par conséquent, elle est attachée aux principes et aux valeurs visant à former des citoyens socialement responsables et à contribuer à une société plus juste et plus durable (UDS, 2015).
>
> Sa mission est de faire avancer les connaissances et produire des diplômés possédant les compétences entrepreneuriales nécessaires pour assurer la croissance de l'agriculture, la sécurité des aliments, la création de richesses et la gestion durable des ressources naturelles ; et promouvoir un enseignement, une recherche et un apprentissage universitaires pratiques qui réponde aux besoins du Malawi, de l'Afrique et du monde (Lilongwe University of Agriculture and Natural Resources, 2015).

Alors que les établissements du monde entier reconnaissent qu'une expérience étudiante de qualité est composée de facettes multiples et liée à de nombreux facteurs, Watson (2002) rappelle opportunément que « Les établissements individuels doivent se souvenir que leurs réputations sont entièrement dépendantes de la réputation du système dans son ensemble » – un fait particulièrement pertinent pour ce qui concerne l'internationalisation on ne peut plus importante de leurs systèmes. Le Service de l'éducation sud-africain, par exemple, conseille les étudiants sur la manière de financer leur programme d'études à travers son réseau de bourses institutionnelles nationales et internationales, de ses dispositifs d'aide financière, etc.

Enfin – et peut-être même tout d'abord – les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur du monde sont encouragés à étendre l'accès à l'enseignement supérieur à de nouvelles cohortes d'étudiants non-traditionnels et à offrir des alternatives aux programmes diplômants longs et aux cours obligatoires. La refonte de l'université en communauté d'apprentissage ouverte tout au long de la vie constitue maintenant la priorité de tous les systèmes d'enseignement supérieur, ce qui exige de diversifier les apprenants, les enseignants, les programmes d'études et les résultats d'apprentissage. En Australie, « […] depuis peu, l'attention porte sur la nécessité d'élargir la participation et accroître le nombre d'étudiants non-traditionnels, d'âge mûr ou issus de milieux socioéconomiques modestes » (Bradley, Noonan, Nugent & Scales, 2008 ; Stone & O'Shea, 2013). Les étudiants provenant d'un éventail de contextes non-traditionnels s'engagent maintenant dans des études supérieures.

L'ensemble des recherches, commentaires, enquêtes, documents politiques et opinions évoqués ci-dessus servent non seulement à expliquer ce que les étudiants peuvent attendre d'une éducation supérieure, mais soulignent également on ne peut plus clairement que les aspects sociaux et les fonctions de soutien sont aussi importants qu'un environnement économique robuste. La deuxième partie de cet essai tente de désagréger le principe no 2 au moyen de certains indicateurs clés qui pourraient guider notre compréhension et notre appréciation de l'expérience de l'enseignement supérieur quels que soient les résultats d'apprentissage poursuivis.

2. Un Big Bang : transformer le principe no 2 en supernova de l'enseignement supérieur

La mise en œuvre du principe no 2 exige d'abord, d'articuler clairement ce qui est compris dans le principe et ensuite, de convaincre les parties prenantes que ces principes sont généralement considérés comme

de bonnes pratiques à l'échelle internationale et enfin, de convaincre les parties prenantes que la mise en œuvre de ces « normes » est réalisable dans tous les établissements et tous les systèmes d'enseignement supérieur du monde. Si les explications et les attentes sont trop vagues, le Principe risque de servir simplement de leitmotiv – un de plus – dans la littérature de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Pour que le principe — et par ailleurs, les autres six principes — soit perçu comme un éclairage audacieux, innovant et vif sur l'application pratique de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, et pour qu'il gagne en crédibilité et en traction internationales, il doit être explicite et ambitieux. Les Principes sur la qualité du CIQG offrent l'occasion de promouvoir avec conviction dans l'ensemble de la prestation d'enseignement supérieur les trois piliers que sont l'apprentissage et l'enseignement, la recherche, et l'engagement communautaire (cf. UNISA, 2015) et de renverser la tendance facile à « ne rien voir, ne rien entendre et ne rien dire » (les « trois singes » de l'enseignement supérieur).

FIGURE 1 : *Catégories clés d'indicateurs pour le Principe no 2*

1. Les étudiants et l'expérience de la qualité académique

1.1 L'enseignement et l'apprentissage

- Résultats d'apprentissage pertinents et clairement définis
- Programmes d'études réactifs et personnalisés
- Différentiation des cours et des apprenants
- Accréditation et évaluation comparative
- Ressources d'apprentissage et de recherche pertinentes
- Infrastructures de TIC pertinentes
- Méthodologies d'évaluation pertinentes et innovantes
- Multiple modalités d'accès à l'apprentissage
- Enseignant qualifiés et issus de la diversité
- Pédagogie basée sur les meilleures pratiques
- Processus d'inscription ouvert et inclusif
- Internationalisation des étudiants
- Soutien actif aux progrès des étudiants et à l'achèvement des cours/programmes
- Pratiques robustes de contrôle et d'amélioration de la qualité

1.2 La recherche

- Engagement ferme envers la recherche originale
- Dissémination adéquate des résultats de la recherche
- Soutien adéquat aux étudiants-chercheurs
- Préparation adéquate à la carrière académique
- Politiques et procédures pertinentes de recherche scientifique

2. Les étudiants et l'expérience de la qualité sociale

- Services d'orientation professionnelle
- Soins de santé et bien-être personnel
- Services d'hébergement
- Soutien aux étudiants en difficulté
- Services/conseils d'aide financière
- Environnement physique d'apprentissage et de loisirs
- Organisations de représentation étudiante
- Services de soutien aux étudiants étrangers

Source : L'auteur

Ce que cela implique et comment cela sera fait sont toutefois des questions délicates. L'interprétation du sens du Principe semblera à première vue aller de soi, en ce que la déclaration que « l'éducation fournie aux étudiants doit toujours être de grande qualité, quels que soient les résultats d'apprentissage poursuivis » ne laisse pas de place à la discussion dans l'imaginaire moderne de l'enseignement supérieur. Et pourtant, comme nous l'avons vu dans la première partie, qualifier cette vérité intrinsèque se complique dès lors qu'on prend en compte les points de vue individuels et es expériences et attentes nationales. Cette tâche devient encore plus complexe à mesure que l'on décortique la trame centrale et examine chacun des fils en détail – ce que les Principes internationaux sur la qualité doivent faire afin d'être compris, adoptés et appliqués. La mise en œuvre de ces relations et attentes complexes dans le contexte des Principes internationaux sur la qualité entraîne pour le présent auteur approches très claires et très différentes.
La première consiste à promouvoir une interprétation individuelle au niveau national et/ou institutionnel de la vérité (ou des vérités) sous-tendant le Principe, déterminée par les spécificités et les réalités locales. Elle a naturellement ses avantages – surtout celui d'assurer que le principe no 2 n'ai pas pour effet d'effacer les caractéristiques hétérogènes des systèmes d'enseignement supérieur et de leurs établissements respectifs. Cependant, elle court le risque de permettre à l'inaction de se dissimuler derrière une façade de pseudo-individualisme.

La deuxième approche consiste à promouvoir un éventail commun de catégories d'indicateurs dans

le cadre du principe no 2, dans le cadre duquel les systèmes d'enseignement supérieur et leurs établissements élaborent leur propres politiques/actions pour chacune des catégories proposées. La figure no 1 suggère des catégories d'indicateurs clés possibles pour réaliser le principe no 2 à titre d'exemple seulement.

3. L'attraction d'un nouvel orbite « Qualité et étudiants » : les obstacles à l'application du principe no 2

Avant de considérer les obstacles explicites à la mise en œuvre des Catégories d'indicateurs clés mentionnées ci-dessus, il convient de fournir une explication de leur objectif en post-scriptum. Ces indicateurs sont conçus expressément pour rassembler quelques aspects et domaines clés qui sont considérés comme importants par et pour les étudiants lorsqu'on œuvre à réaliser un enseignement supérieur de qualité qui traite de manière inclusive de toute l'expérience d'apprentissage des étudiants quel que soit leur domaine d'étude.

Les Catégories d'indicateurs clés ne doivent pas être perçus comme un ensemble de règles, mais plutôt comme un ensemble de directives d'application qui sous-tendent le principe no 2. Les établissements et systèmes peuvent les adopter avec le temps, en approchant chaque catégorie de manière délicate mais décisive, confiants que chaque sous-principe est considéré par leurs établissements pairs et par les systèmes d'enseignement supérieur internationaux comme des marques de qualité inhérente lors de la définition d'une expérience étudiante de qualité.

Transformer ces indicateurs en réalité exige des établissements d'enseignement supérieur, soutenus par les responsables politiques nationaux, qu'ils mettent en place des processus et procédures. Dans certains cas, cela exige d'attribuer des financements supplémentaires, ou peut-être de réallouer ou rediriger les financements. Par exemple, la mise en place d'un système (électronique ou manuel) de rétroaction des étudiants exigera des départements des ressources humaines qu'ils rassemblent et disséminent les informations à qui de droit. De même, l'attraction d'étudiants et de professeurs invités internationaux exige d'établir un bureau de professionnels qui coordonnent ceci, depuis les visas de travail aux soins de santé et à l'hébergement jusqu'au soutien aux conjoints, etc.

Les autres implications de la mise en œuvrent des indicateurs sont moins dominées par le financement et plus axées sur changer les états d'esprit. Tous les établissements d'enseignement supérieur sont voués à produire des diplômées de la meilleure qualité possible qui puissent contribuer à l'avenir de leurs pays respectifs et que leur production de recherche (output) apport une contribution précieuse à la connaissance dans le domaine et/ou au développement socioéconomique de l'humanité d'une manière ou d'une autre. Pour ce faire, l'engagement auprès des communautés, employeurs et groupes d'étudiants locaux et maintenant vital à tout système d'enseignement supérieur de qualité. Cela exige une approche différente de la part de la communauté académique dans la manière dont elle conçoit, délivre et dénote ses programmes et titres d'enseignement supérieur. Cela entraîne une approche ouverte envers la mise en place, par exemple, de comités de programmes et/ou de cours incluant des employeurs, étudiants et diplômés qui passent en revue les programmes d'études.

Dans tous les cas, il ne s'agit pas ici de détailler la manière dont chaque catégorie pourrait être mise en œuvre au niveau systémique ou institutionnel. Les indicateurs décrits ci-dessus sont fournis uniquement comme une indication de ce que cela pourrait entraîner, puisque de tels indicateurs demandent une grande attention et une approche individuelle mesurée à la manière d'atteindre l'objectif, une approche qui pourrait être considérée comme une approche hétérogène à un principe homogène.

Le défi, mentionné dans la deuxième partie, consistera à faire en sorte que les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur comprennent que les avantages en termes de leurs investissements dans les ressources humaines et financières l'emportent largement sur les coûts pour ce qui concerne le long terme. En fait, la survie même de l'institution ou même du système peut dépendre de tels investisse-

ments. L'auteur estime que ceci peut être mieux réalisé au moyen de plusieurs lignes d'action. D'abord, compiler une série de « success stories » dérivés de différents types d'établissements de divers pays et régions autour du monde qui ont transformé avec succès les expériences de leurs étudiants après avoir mis en œuvre des politiques qui traient des questions communes à ceux sous-tendant le principe 2. De telles études doivent montrer non seulement ce qui peut être réalisé, mais comment cela a été réalisé et quel avantage au niveau méta pour l'institution ou le système dans son ensemble a été réalisé. Le CIQG devrait également envisager la dissémination effective de ces « success stories ».

Deuxièmement, le CIQG devrait envisager de mettre en place un réseau consultatif pour aider les établissements à développer des points d'action et des politiques dans le cadre des catégories clés d'indicateurs. Troisièmement, le CHEA et le CIQG doivent établir un programme de partenariat institutionnel connectant les établissements qui mettent en œuvre le Principe du CHEA sur le soutien mutuel, et partager les expériences et les bonnes pratiques.

Comme mentionné précédemment, l'obstacle le plus conséquent pourrait encore être de convaincre les EES et les systèmes d'enseignement supérieur qu'il n'existe aucune intention cachée derrière les Principes internationaux sur la qualité et que leur seul but est de soutenir les communautés internationales d'enseignement supérieur à traiter de leurs propres inquiétudes concernant la qualité et l'expérience étudiante.

4. Une constellation de principes : la contribution du principe no 2 à l'efficacité d'ensemble des sept Principes internationaux sur la qualité

Clairement, sans étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur il ne peut y avoir d'EES. De même, sans une expérience d'apprentissage de qualité pour les étudiants, tant académique que sociale/pastorale, il ne peut y avoir de système d'EES. Il en découle que le principe no 2 peut être considéré comme l'épicentre des Principes du CIQG, puisque même les établissements auto-proclamés « spécialisés dans la recherche » n'excluent pas l'apprentissage des étudiants, du moins au niveau du premier cycle universitaire.

Lorsque l'on étudie l'interaction avec les autres Principes, il existe évidemment une interaction considérable ave chacun des principes sous-tendant les indicateurs proposés pour le principe 2. La mise en place de Comités ou Conseils de programmes visant à informer la révision continue des programmes d'études, des résultats d'apprentissage et des méthodes d'évaluation traite clairement le besoin de Qualité et Société lié au principe no 3. Ceci est à son tour lié aux Principes nos 4 et 5, en ce que la mise en œuvre de chaque indicateur fournit la preuve de responsabilisation requise par les gouvernements pour continuellement soutenir et justifier les dépenses publiques non seulement pour un bien public mais aussi pour le bien du public et de la société.

Globalement, les processus d'assurance qualité et d'accréditation des programmes et établissements d'enseignement supérieur se sont maintenant éloignés de coups d'œil vagues et éphémères sur les activités des établissements d'enseignement supérieur vers un cadre de responsabilisation plus rigoureux et détaillé. L'époque où l'on cochait en passant les cases des questionnaires de qualité est révolue. Si les prestataires d'enseignement supérieur ne se demandent pas comment ils traitent des questions difficiles posées par le principe no 2, ils peuvent être certains que tôt ou tard, une organisme d'assurance qualité ou d'accréditation national ou international s'en chargera. Leur manquement à se regarder dans la glace résultera sans aucun doute dans des conséquences en matière de financements publics, de reconnaissance internationale et de crédibilité internationale.

Enfin, si le principe no 2 est au centre du système solaire de la qualité, alors « la qualité et le changement » est la gravité qui rassemble tous les principes, y compris le principe no 2 sur les étudiants. L'enseignement supérieur concerne fondamentalement le changement – changer et développer les programmes d'études ; mettre à jour les connaissances acquises, les perceptions, les compréhensions et la recherche dans le but de changer les vies et les sociétés. Pour ce faire, les prestataires d'enseignement supérieur doivent continuellement repenser la manière dont ils apprennent et enseignent, pour qui et pourquoi.

Les indicateurs sur l'expérience d'apprentissage des étudiants détaillées précédemment sont tous également des indicateurs du changement. Si ce n'était pas le cas, ils seraient alors dénués de sens.

En conclusion, l'auteur est conscient que l'essai actuel est considérablement plus détaillé qu'il n'était envisagé pour les essais articulant les Principes sur l'assurance qualité du CIQG. Néanmoins, profondément conscient du besoin de considérer les différents systèmes d'enseignement supérieur avec respect, le temps est maintenant venu de se rassembler pour se mettre d'accord sur un ensemble détaillé d'indicateurs pouvant mener à la réalisation effective des idéaux primordiaux globaux.

Références

Boulton, G., (2009). What are universities for? *University World News*. Consulté le 30 août 2015 sur http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090326200944986

Council for Higher Education Accreditation (CHEA) Groupe international d'assurance qualité (CIQG). (2015). International Quality Principles [Principes internationaux sur la qualité]. Consulté le 30 août 2015 sur http://www.chea.org/pdf/Quality%20Principles.pdf

China's University and College Admission System (CUCAS), consulté le 24 août 2015 sur http://www.cucas.edu.cn

Corrigan, M. (2007). *Leave me alone, I'm reading*. New York, NY:Vintage Press.

Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2010). *Students' Perceptions of Effective Teaching in Higher Education*. Étude présentée à la 26e Conférence annuelle sur l'enseignement et l'apprentissage à distance, université du Wisconsin. Consulté le 30 août 2015 sur http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/28251_10H.pdf

European Students' Union. (2013). Policy paper on quality of higher education (amendé 2014). Consulté le 5 août 2015 sur http://www.esu-online.org/news/article/6064/Policy-paper-on-quality-of-higher-education/

Lefroy, A., Wojcieszek, J., MacPherson, L. & Lake, K. (2014) UniEdge : A first year transition program and its continued evolution through a reflective approach. A Practice Report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1).
Lilongwe University of Agriculture and Natural Resources (Malawi), *Mission Statement*. Consulté le 15 août 2015 sur http://www.bunda.luanar.mw/about.php

Middle East University (Lebanon), Mission Statement. Consulté le 15 août 2015 sur http://meu.edu.lb/about/mission-history
Popenici, S. (2005 août 11).Universities can't and shouldn't educate to suit employers. Consulté sur http://theconversation.com/universities-cant-and-shouldnt-educate-to-suit-employers-45582

Scutter, S., Palmer, E., Luzeckyj, A., Burke da Silva, K.,& Brinkworth, R. (février 2011). What do commencing undergraduates expect from first year university? *FYHE International Journal*, 2 (1) 8-20.

Smyth, E. (2011, avril 18). What students want : Characteristics of effective teachers from the students' perspective. Consulté le 2 août 2015 sur http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/what-students-want-characteristics-of-effective-teachers-from-the-students-perspective/

South Africa Student Loans and Bursaries. Consulté le 24 août 2015 sur http://www.southafrica.info/services/education/student-loans.htm#.

Study in Poland site web, http://www.studyinpoland.pl/en/index.php/welcome. Consulté le 24 août 2015

Universidad de Santiago de Chile. Country commitment. Consulté le 15 août 2015 sur http://www.usach.cl/en/country-commitment

University of South Africa (UNISA). The way we work. Consulté le 12 septembre 2015 sur http://www.unisa.ac.za/default.asp?Cmd=ViewContent&ContentID=22099

Watson, D. (2002, January 15). What is university for? The Guardian. Consulté le 5 août 2015 sur http://www.theguardian.com/education/2002/jan/15/highereducation.news

Principe 3 : La qualité et la société

Fabrice Hénard, Directeur de la société de conseil Learning Avenue, Paris[1]
en coopération avec Cody Démonta, étudiant en master d'économie et politique publique, Paris

La qualité et la société : la qualité de la prestation d'enseignement supérieur est évaluée à l'aune de sa capacité à répondre aux besoins de la société, à susciter l'adhésion du public et à inspirer confiance au public.

L'action sur le principe relatif à « la qualité et la société » engage les prestataires à reconnaître:

- L'importance et la centralité des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'acteurs socioéconomiques.
- Que la notion d'assurance qualité doit inclure la notion de responsabilité d'engagement social.
- Que l'assurance qualité doit englober tous les besoins de la société – aux niveaux institutionnel, national et international.

L'enseignement supérieur et la société : la troisième mission

La mission de service public de l'enseignement supérieur et ses défis

Un accord tacite lie les établissements d'enseignement supérieur (EES) et la société : la société accorde l'autonomie aux universités en échange de la prestation par ces dernières d'un service public, et les universités opèrent en tant qu'établissements indépendants régis par leurs propres règles et normes et possédant leurs propres parties prenantes. Les universités possèdent de programmes, es normes académiques, des examens et une gouvernance qui leur sont propres. Cependant, l'enseignement supérieur est généralement considéré comme régi par deux missions : (1) l'éducation (l'enseignement et l'apprentissage) et (2) la recherche. Par conséquent, avec le temps, le public s'est moins intéressé aux objectifs de l'enseignement supérieur. Les universités ont poursuivi leur objectif de prestige institutionnel et d'excellence dans l'éducation et la recherche avec tant de zèle qu'elles se sont distancées de leurs sociétés d'accueil. Le public souhaite que l'enseignement supérieur se recentre sur son objectif social, à l'instar de toutes les institutions. La troisième mission de l'enseignement supérieur consiste en un engagement plus important avec la société. Comme le note Wendy Purcell de l'université de Plymouth (Royaume-Uni) dans son ouvrage intitulé Balancing the Needs and Expectations of Society with the Autonomy of Higher Education Institutions (« Équilibrer les besoins et les attentes de la société avec l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur », 2008) : « Le rôle de l'université est de faire avancer le savoir de la communauté et d'encourager et de développer l'érudition et l'apprentissage. » Les EES doivent s'éloigner de « la recherche du savoir aux seules fins du savoir » au profit de « la recherche du savoir aux fins de bénéfices culturels, économiques et sociaux » (Purcell, 2008). L'auteur plaide pour des universités centrées sur la demande des étudiants, des entreprises et du secteur public.

Cette troisième mission n'est pas une liste d'objectifs, mais plutôt une description du mode opératoire de l'enseignement et de la recherche. Il s'agit de promouvoir le transfert de technologies et d'innovations afin de générer des externalités positives pour la société et de développer un apprentissage et une formation tout au long de la vie dans le contexte d'une économie en pleine transformation. Il s'agit aussi d'engagement social, à savoir, comment les universités peuvent s'impliquer directement avec la société, par exemple en organisant des évènements culturels ou en nouant des partenariats avec les entreprises. La mission de service public de l'enseignement supérieur implique que l'éducation et la recherche prennent en compte les besoins de la société. La relation doit être mutuellement bénéfique. Par exemple, la recher-

[1] http://www.learningavenue.fr

che appliquée peut répondre aux besoins de la société en impliquant les entreprises dans le processus, ce qui aura pour avantage de mieux préparer les étudiants à la vie active.

La relation entre l'enseignement supérieur et la société demande un engagement ferme. La troisième mission de l'enseignement supérieur vise à mieux aider la société à faire face aux défis économiques, sociaux et démographiques. La section suivante énumère certains changements primordiaux qui transforment la société – et par conséquent les missions des universités – ainsi que le rôle de l'enseignement supérieur par rapport à ces changements.

- La transition vers une économie du savoir a fait de l'enseignement supérieur une condition préalable pour atteindre un mode de vie de classe moyenne. Les universités doivent enseigner les compétences que la société considère utiles pour rester compétitif et pertinent dans un contexte mondialisé.
- Les changements démographiques signifient que le nombre de jeunes âgés de 18 à 20 ans a diminué (réduction de 14 pour cent en Europe entre 2006 and 2027 selon Eurostat) dans les sociétés occidentales (Purcell, 2008). Pour que les compétences des travailleurs restent d'actualité, les EES doivent mettre l'accent sur l'apprentissage et la formation tout au long de la vie sur le lieu de travail.
- L'enseignement supérieur ne prépare pas seulement les étudiants à contribuer à l'économie ; de plus en plus, on attend de lui qu'il forme des citoyens capables de participer à la démocratie. L'enseignement supérieur, qui encourage et motive les étudiants à participer à la société en tant que citoyens actifs et engagés et à assumer des responsabilités civiques, participe au succès et à l'efficacité d'une démocratie. Ainsi, la troisième mission ne doit être ignorée.
- Les universités font face à de nombreux défis. Grâce à la mondialisation, les EES sont en concurrence les uns avec les autres à l'échelle mondiale pour attirer les meilleurs étudiants et employés (enseignants, chercheurs) tout en s'attachant à rester solvables. Ainsi, le coût de l'enseignement supérieur a fortement augmenté, notamment les frais de scolarité. De nombreux étudiants de famille modeste s'endettent fortement afin d'obtenir leur diplôme d'enseignement supérieur. Les EES doivent trouver des moyens de garantir que tout le monde – et pas juste l'élite – puisse accéder à l'enseignement supérieur. Les universités doivent relier leur intérêt personnel et l'intérêt public et trouver de nouvelles sources de revenus.

En résumé, les EES sont devenus des acteurs socioéconomiques, à l'instar des entreprises et/ou du secteur public. Ils ne se bornent plus au simple devoir d'enseignement et de recherche ; ils sont des acteurs d'un système socioéconomique et interagissent avec d'autres opérateurs, comme les entreprises, les autorités locales, l'État, les associations, etc. C'est ainsi qu'ils ont de nouvelles responsabilités et de nouveaux engagements envers la société.

L'enseignement supérieur sous pression

Différentes parties prenantes exercent trois types de pression – la pression interne, la pression externe et la pression des classements -- sur les EES, ce qui complique leurs démarches pour mettre en œuvre leur troisième mission.

La pression interne provient de l'intérieur même de l'établissements, à savoir, de ses valeurs financières et/ou intellectuelles. Des recherches exemplaires feront l'objet d'incitations et de ressources plus importantes que des recherches sur les réponses aux besoins sociétaux. Il existe un conflit entre les activités qui sont financièrement intéressantes et génèrent du prestige et celles qui sont utiles à la société. Les établissements attachent généralement plus de valeur aux récompenses financières et au prestige, et reflètent cette tendance dans leurs politiques. Par contraste, peu d'incitations financières poussent les EES à s'impliquer davantage dans la société. De plus, l'engagement social souffre souvent d'un manque de coordination ou de politiques explicites. Une vision globale claire sur la manière dont les établissements pourraient s'engager dans la société, qui serait à même de clarifier leur objectif social, serait bénéfique aux EES. Plutôt que de voir chaque département ou groupe travailler indépendamment, sans coordina-

tion, un centre dédié pourrait aiderait à combiner les démarches individuelles et en améliorer l'efficacité. En ce sens, Benneworth, de Boer et Jongbloed (2008) appellent les EES des « communautés lâchement couplées ».

La pression externe pousse les universités à rivaliser pour obtenir le prestige et les revenus, plutôt que pour les compétences et les connaissances des étudiants de troisième cycle. Les établissements se sentent redevables envers leurs donateurs, pour grande partie des entreprises. En effet, selon Newman, Couturier et Scurry (2005), les dons d'entreprises aux États-Unis sont passés de 850 millions de dollars en 1985 à 4,25 milliards de dollars en 1995. Les entreprises font pression sur les chercheurs pour qu'ils effectuent des recherches susceptibles de les aider à atteindre leurs objectifs commerciaux. Les donateurs compromettent aussi la fonction des universités en tant que plate-forme de débat public. Les présidents d'universités peuvent hésiter à prendre certaines positions dont leurs donateurs pourraient désapprouver ; ils se comportent plus comme des PDG qui rendent des comptes à leurs investisseurs et sont tenus de les satisfaire. Par exemple, la publication de résultats de recherche indésirables peut être retardée, compromettant ainsi l'intégrité, l'indépendance et la transparence de l'établissement.

Les étudiants peuvent exercer une pression similaire sur les établissements, en se comportant de plus en plus souvent comme des consommateurs. Ils paient des frais de scolarité pour étudier dans un EES et sont par conséquent plus exigeants quant à la qualité de l'éducation, les services fournis et la valeur de leur diplôme sur le marché. L'éducation est un investissement, dont ils attendent un retour.

Les classements académiques ont gagné en importance au cours des dernières années, avec pour effet d'exacerber ces tendances. Les universités tentent de figurer en bonne place dans les classements, même si ces derniers donnent une vision déformée de leur performance, puisqu'ils ne mesurent que l'enseignement et la recherche. Comment évaluer l'engagement social des EES, et sur quels critères ? Comme il n'existe pas de moyen simple de mesurer l'engagement social d'une université, les classements mettent l'accent sur la recherche et les prix. Par exemple, le « Classement de Shanghai » des universités mondiales repose sur des critères quantitatifs tels le nombre de publications, les chefs de file en matière de recherche, et le nombre de Prix Nobel et de médailles Field. Il n'évalue pas la qualité de l'éducation ou les résultats d'apprentissage. Ainsi, les EES sont encouragées à développer des programmes de recherche – même s'ils ne sont pas très bons – plutôt que de se concentrer sur leurs points forts et sur le besoin de former des travailleurs compétents et des citoyens instruits. Il devrait exister des moyens de mesurer l'engagement social de l'enseignement supérieur.

Comment les dispositifs qui garantissent la qualité de l'éducation évaluent-ils la troisième mission?

L'assurance qualité : de la difficulté d'évaluer la troisième mission, s'engager auprès de la société

L'assurance qualité est parfois considérée comme nécessaire pour justifier l'investissement des deniers publics dans l'enseignement supérieur. Mais l'assurance qualité devrait concerner bien plus que les simples notions d'amélioration et de responsabilisation. À la lumière de la troisième mission de l'enseignement supérieur, l'assurance qualité doit pousser les universités à répondre de leur engagement social. Cela dit, évaluer la qualité dans le contexte de la troisième mission n'est pas chose facile, et ne va pas de soi. Peu de pays tiennent compte de l'opinion publique pour ce qui concerne la qualité de l'enseignement supérieur. Même si certains groupes, tels que les étudiants et les employeurs, sont consultés, rares sont les débats nationaux sur les critères de qualité dans l'enseignement supérieur et les moyens d'harmoniser au mieux les besoins de la société et les objectifs de l'enseignement supérieur. Il en découle que la solution au problème de l'engagement social n'a pas encore été trouvée, et qu'elle dépendra de l'importance que lui accorderont les organismes d'assurance qualité lors du processus d'accréditation des établissements et des programmes. Il arrive que des programmes académiquement reconnus mais peu pertinents d'un point de vue social et qui ne répondent pas, ou peu, aux besoins sociaux soient agrées parce que l'assurance qualité s'intéresse peu aux critères et aux normes d'engagement social.

Les critères et indicateurs utilisés dans les processus d'assurance qualité ne peuvent être considérés comme des normes quantitatives rigides pouvant être remplies de manière objective. Le consensus international stipule que les organismes d'assurance qualité doivent comprendre l'objectif et la fonction d'un établissement ou programme pour en évaluer la performance. Une fois seulement que ces aspects seront appréhendés, l'enseignement supérieur pourra s'engager effectivement auprès de la société. La question n'est pas de savoir combien de doctorats un établissement est capable de produire, mais plutôt de savoir si les compétences acquises sont en adéquation avec une industrie donnée et si le personnel est qualifié pour enseigner le programme. Étant donné le petit nombre d'indicateurs clairs concernant l'objectif social de l'enseignement supérieur, il est très difficile pour les organismes d'assurance qualité d'évaluer l'engagement social des établissements. Le financement et la réputation des établissements sont souvent les moteurs de l'assurance qualité, alors que c'est la responsabilisation qui compte le plus d'un point de vue social.

De même, l'assurance qualité interne prend rarement en compte l'engagement social de l'enseignement supérieur. Un nombre très limité de critères d'assurance qualité intègrent la troisième dimension – celle de l'engagement social de l'enseignement supérieur. Une analyse de la majorité des rapports d'auto-évaluation indique qu'un établissement évalue généralement l'enseignement/apprentissage, la gouvernance, la recherche et la vie universitaire. L'objectif social de l'établissement est rarement étudié, et peu de systèmes d'assurance qualité exigent de l'établissement qu'il prouve comment ses réalisations correspondent aux besoins sociaux.

Instaurer la confiance

Améliorer la communication

Pour regagner la confiance du public, la première étape consiste à améliorer la pertinence et la transparence de l'information que les organismes d'assurance qualité fournissent à la société. Le consensus international exige que les organismes d'assurance qualité rendent publics leurs rapports et évaluations et les mettent à la disposition de la société et fournissent des informations sur la performance des EES. La littérature – par exemple, les rapports d'évaluation de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) et du Réseau international des organismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE) – met en lumière deux types de rapports établis par les organismes d'assurance qualité : les rapports détaillés et les rapports de synthèse.

Selon Bach, Dragojevic et al. dans le rapport de l'ENQA intitulé Transparency of European Higher Education Through Public Quality Assurance Reports (« Transparence de l'enseignement supérieur à travers les rapports publics d'assurance qualité », 2014), un rapport détaillé est « un rapport d'évaluation de grande envergure, qui documente l'éventail complet des résultats d'analyse d'un processus externe d'évaluation d'assurance qualité ». Cette analyse longue et détaillée, utilisant un vocabulaire complexe, vise principalement à fournir une rétroaction aux EES et à aider les autorités officielles dans les décisions d'accréditation. Par conséquent, un étudiant et ses parents qui souhaiteraient avoir plus d'informations sur une université pourraient avoir des difficultés à comprendre ces rapports.

Un rapport de synthèse est beaucoup plus plus court et facile à lire. C'est un « (rapport) descriptif ou schématique » (Bach et al., 2014) sur les résultats d'une évaluation externe de l'assurance qualité. Le problème est qu'alors que plus de deux tiers des organismes d'assurance qualité publient des rapports détaillés, 31 pour cent seulement des organismes rendent publics les rapports de synthèse (Bach et al., 2014). Pourtant, ce sont ces derniers qui sont orientés vers le public et garants de transparence, grâce à leurs informations concises et faciles à lire ; les organismes d'assurance qualité devraient donc promouvoir et améliorer la visibilité des rapports qui peuvent effectivement fournir à la société (étudiants, parents, employeurs, médias) les informations nécessaires sur la performance d'un établissement de manière

compréhensible. L'objectif est que ces rapports soient lus par un public plus large.

Une autre option consisterait à publier uniquement un rapport détaillé, que les organismes d'assurance qualité considèrent comme le rapport le plus important, qui comporterait une section destinée au public. L'accessibilité et la disponibilité de ces documents doivent être améliorés et leur lecture encouragée. Les organismes d'assurance qualité doivent élaborer une stratégie de communication volontaire afin de sensibiliser le public à leur travail et à son utilité sociale. Ils doivent se faire connaître auprès du public afin de bénéficier d'une reconnaissance sociale, en organisant par exemple des conférences ou se rendant sur les campus universitaires. Les universités devraient aussi être obligées de publier les rapports sur leur site Internet. Pour que le public ait confiance en l'enseignement supérieur, il faut qu'il soit familier des organismes d'assurance qualité et de leurs procédures.

Mieux comprendre l'interaction entre les EES et leur environnement

La relation des EES avec leur communauté locale est importante, parce que la confiance repose sur des résultats et des initiatives visibles. Les universités doivent prendre en compte les programmes politiques locaux et répondre aux besoins publics, par exemple en matière de personnel infirmer ou enseignant. L'assurance qualité fondée sur les ressources et les processus doit céder la place à une conception plus inclusive de la qualité qui intègre les besoins publics reconnus. Dans Toward Higher Ground : Reclaiming Public Confidence in a Competitive Environment (« Vers des terres plus élevées : Regagner la confiance du public dans un environnement concurrentiel », 2006), Eckel et Couturier relatent qu'un directeur d'université considère « nécessaire de travailler en lien direct avec le programme public, de montrer qu'[ils] le comprennent et [qu'ils] veillent à son avancement, et qu'[ils] démontrent [leurs] progrès en la matière. » Le programme public ne peut contrôler les stratégies des EES, mais doit néanmoins incorporer la contribution de l'enseignement supérieur, puisque les EES sont source de valeur économique importante pour la communauté (développement de la main d'œuvre, formation du personnel) et de valeur sociétale. Les EES doivent changer de façon de penser et réfléchir non pas à ce qu'ils peuvent faire (créer et transférer le savoir) mais à ce qu'ils peuvent contribuer au public.

Impliquer les parties prenantes dans l'évaluation de la qualité

Le public devrait être impliqué dans l'évaluation de l'enseignement supérieur. Les étudiants sont la catégorie de parties prenantes la plus importante de l'enseignement supérieur. Ils fournissent le point de vue des apprenants dans les évaluations des organismes d'assurance qualité. Leur expérience étudiante leur permet d'envisager des conséquences que d'autres parties prenantes pourraient ne pas envisager. Leur expérience et leur approche de l'évaluation apporte une autre perspective : ils ont différents points de vue et sont confrontés à différents défis, ce qui aide les processus d'évaluation à englober tous les aspects de la qualité, avec pour résultat immédiat une meilleure évaluation et sur le plus long terme, de meilleurs résultats d'apprentissage et une meilleure éducation. Les étudiants partagent l'intérêt des organismes d'assurance qualité à garantir la qualité de l'éducation, notamment pour ce qui concerne les évaluations internes. Ils devraient par conséquent être membres à part entière des comités d'évaluation, malgré leur manque d'expérience académique ou de connaissances organisationnelles sur l'établissement. Finalement, ils souhaitent que leur établissement fonctionne le mieux possible.

Les employeurs sont une autre catégorie de parties prenantes qui peuvent contribuer à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Leur implication porte sur la manière d'améliorer l'employabilité des étudiants en faisant en sorte qu'ils acquièrent les compétences requises. Les employeurs ont une vision globale du marché de l'emploi et peuvent évaluer les opportunités de stages ou d'apprentissages permettant aux étudiants d'obtenir un emploi et de l'expérience, ainsi qu'une accréditation et des qualifications professionnelles (pour les diplômes de formation professionnelle). L'implication des employeurs doit dépasser le simple processus d'assurance qualité. Les établissements doivent aussi les inclure dans la conception des programmes afin de garantir que les étudiants quittent l'enseignement supérieur armés

de compétences et de qualifications prisées sur le marché du travail et dans l'industrie de leur choix. La participation des employeurs dans la conception, l'examen, l'évaluation et le contrôle des programmes devrait être encouragée en interne aussi bien qu'en externe.

Ces dernières années, les étudiants et les employeurs ont participé davantage aux comités des organismes d'assurance qualités. La littérature reconnaît largement – et recommande fortement – leur implication en partenaires égaux dans les prises de décision et la gestion de la qualité. Les documents tels que les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (« European Standards and Guidelines », ESG) avalisées par le Processus de Bologne le montrent bien. Comme le notent Leisyte, Westerheijden, Epping et al. dans Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education (« Les parties prenantes et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur », 2013) : « Le point de vue des parties prenantes dans les ESG est celui d'acteurs décisifs pleinement impliquées en tant que participants légitimes, qui nourrissent un sentiment d'urgence et possèdent un pouvoir décisionnel en matière de qualité de l'éducation ». Néanmoins, leur engagement atteint rarement ce niveau dans la pratique. Le rôle effectif des parties prenantes varie considérablement selon le pays, le contexte, la discipline et l'établissement (pour ce qui est des processus internes). Dans certains pays, l'implication des employeurs est particulièrement inégale et promeut pas forcément la diversité. Les étudiants sont jeunes et étudient à plein temps, tandis que les employeurs travaillent pour de grosses entreprises. Le vivier de parties prenantes doit être diversifié et inclure des étudiants adultes, des étudiants à temps partiel, des étudiants internationaux et des étudiants handicapés, ainsi que des employeurs de petites et moyennes entreprises, afin de représenter l'ensemble de la société. Sans l'implication de tous les échelons de la société, le processus d'évaluation pourrait être biaisé et favoriser une influence indue de la part de certains groupes de pression défendant leurs intérêts.

Œuvrer pour une compréhension internationale de l'assurance qualité

L'internationalisation de l'assurance qualité exige que soient mis en place des dispositifs pour inspirer confiance à la société. Bachman et Inkpen (2011) identifient quatre dispositifs pertinents : i) la réglementation juridique, ii) la certification, iii) la réputation, et iv) les forums, structures et procédures communautaires. L'utilisation de moyens juridiques peut conforter l'importance de la troisième mission de l'enseignement supérieur (l'engagement social) et de son évaluation (l'assurance qualité). Un cadre juridique a le pouvoir d'expliciter et de promouvoir à l'échelle internationale la finalité sociale de l'enseignement supérieur et de l'assurance qualité. Les différentes parties prenantes doivent démontrer leur motivation à promouvoir l'engagement social de l'enseignement supérieur – la troisième mission – certifiant ainsi leur crédibilité en tant que parties prenantes. Différents outils peuvent servir à la certification, comme les normes internationales, les indicateurs de performance ou les comparaisons entre pays. Ici encore, l'exécution est essentielle pour garantir le respect des normes et des procédures. Les parties prenantes accordent une grande importance à la réputation de l'organisme d'assurance qualité : les EES, les étudiants et les employeurs veulent être assurés du service qu'ils vont recevoir. L'enseignement supérieur s'appuie beaucoup sur sa réputation, qui doit maintenant également englober l'assurance qualité afin d'être plus transparente et comprise du public. Enfin, les normes, structures et procédures communautaires « créent un contrôle collectif du comportement des acteurs individuels » (Bachmann et Inkpen, 2011). Ce contrôle par une tierce partie, par exemple la société, implique des interactions appropriées et le respect des normes. Les organismes doivent s'engager auprès du public. Instaurer la confiance dans une assurance qualité internationalisée nécessite un changement des mentalités et des comportements.

Tout indique que ces changements sont déjà en cours. On observe une convergence des systèmes d'assurance qualité dans plusieurs régions, comme l'Europe, à travers le Réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). L'ENQA est une organisation parapluie qui regroupe des organismes des pays membres de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Son objectif est de développer les bonnes pratiques et promouvoir la coopération. Dans la pratique, l'ENQA met en œuvre les ESG, qui définissent les principes d'assurance qualité reconnus. Il existe ainsi une convergence régionale en matière de critères, de

normes et d'auto-évaluation, entre autres. La communauté internationale d'assurance qualité partage déjà les principes considérés comme nécessaires dans toute procédure efficace d'assurance qualité. Ces principes sont comparables ; même si leur expression varie, leur fondement reste le même. Bollaert (2014) souligne que de nombreux experts définissent la qualité comme « un processus continu, et non un objectif statique. » Les critères, les normes et les pratiques feront toujours l'objet de débats et de transformations.

Cette convergence devrait aussi avoir lieu au niveau international et profiter à l'ensemble de la communauté d'assurance qualité. L'émergence d'une cohérence régionale de l'assurance qualité constitue une étape sur le chemin d'un débat et d'un système international d'assurance qualité. Un « code génétique commun détaillé pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur » (Bollaert, 2014), qui respecterait la diversité des contextes et établissements nationaux, est nécessaire. Parmi ces normes devraient figurer l'engagement social – la troisième mission – de l'enseignement supérieur et son mode d'évaluation, l'objectif ultime étant d'arriver à un accord international garantissant le meilleur service possible à la société.

Conclusions

Pourquoi les principes sur la qualité devraient-ils être liés à l'assurance qualité et aux besoins de la société?

L'analyse présentée ci-dessus démontre que les attentes des étudiants ont changé sous l'effet des évolutions des modèles économiques à l'échelle mondiale, ou encore parce qu'ils subissent ou bénéficient de la mondialisation et sont confrontés à de nouveaux défis, comme un chômage important dans certains pays. La massification de l'enseignement supérieur a aussi offert aux étudiants un florilège de choix et de possibilités et un éventail de modèles éducatifs (par exemple, l'apprentissage à distance et la modularisation, ou encore la mobilité internationale) plus important que par le passé.

Les gouvernements et les EES peinent à comprendre les attentes d'un corps étudiant de plus en plus varié et à entrevoir l'avenir de l'enseignement supérieur dans un monde incertain en évolution rapide. Les enquêtes menées auprès des employeurs ont permis aux parties prenantes de parvenir à une compréhension mutuelle, et de nombreuses passerelles ont été construites entre les secteurs. Cependant, la plupart des gouvernements, des EES, des organismes d'assurance qualité et des employeurs se rendent compte de leur incapacité à prévoir l'avenir de l'enseignement supérieur sur le moyen et le long terme.

La manière qu'ont les organismes d'assurance qualité de communiquer avec la société – les étudiants, les employeurs ou d'autres parties prenantes – constitue un obstacle majeur. L'information diffusée étant très complexe (reflétant la difficulté de comprendre la notion de qualité dans l'enseignement supérieur), il est peu probable qu'elle aide à identifier les critères de qualité. Cela complique la tâche de l'assurance qualité pour ce qui est d'inspirer confiance au public. Bien que l'assurance qualité soit un outil utile qui aide les gouvernements à mieux comprendre les établissements et à déterminer s'ils sont capables de fournir des programmes et une éducation de qualité, il n'existe pas de lien direct entre l'assurance qualité et le citoyen moyen.

Dans de nombreux pays, les discussions portent sur la crédibilité de l'assurance qualité et la fiabilité des méthodes utilisées pour évaluer ou améliorer la qualité (en fonction du modèle d'assurance qualité appliqué dans le pays). Les normes et principes internationaux ont été crées pour améliorer la fiabilité et le pouvoir de l'assurance qualité dans un pays, ainsi qu'à l'échelle internationale – par exemple, grâce à la création du Registre européen de l'assurance qualité (European Quality Assurance Register), des principes d'assurance qualité de l'INQAAHE, des ESG et des autres lignes directrices fournies par les organismes-cadres, tels le Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Au fil des ans, la compétence de l'assurance qualité s'est améliorée. Cependant, elle n'est toujours pas enchâssée dans la société:

- La société ne reconnaît pas l'utilité de l'assurance qualité. Seuls les labels internationaux sont reconnus.
- Les résultats des évaluations d'assurance qualité sont éclipsés par les classements internationaux, qui dominent les médias.
- Les stratégies marketing des EES ne s'appuient pas sur l'assurance qualité pour démontrer leur fiabilité. Plutôt que de démontrer leurs forces en matière de qualité, ils vendent l'image de marque de leur université.
- Les employeurs et les étudiants sont de plus en plus impliqués dans les structures et processus d'assurance qualité, mais pas en tant qu'instances permanentes et influentes (exception faite des organismes-cadres professionnalisés, comme l'European Students Union). Ils jouent un rôle très restreint dans de nombreux pays. L'assurance qualité se fait sous forme d'un examen par les pairs universitaires centré sur certaines questions de qualité, et non toutes les questions de qualité dans l'enseignement supérieur.

Pour conclure, les organismes d'assurance qualité tentent d'améliorer les méthodes d'assurance qualité et certains cherchent à mieux se faire connaître, sans grand succès jusqu'à présent.

Avant tout, l'assurance qualité n'est pas l'apanage des organismes d'assurance qualité. Toutes les parties prenantes doivent être impliquées dans les questions de qualité. Les organismes d'assurance qualité ne seront pas seules capables d'apporter les meilleures réponses aux besoins sociétaux ; la société doit être impliquée et y contribuer activement.

Références

Alaniska, H., Arboix Cardina, E., Bohrer, J., Dearlove, R., Eriksson, S., Helle, E. & Wilberg, L. K. (2006). Student involvement in the process of quality assurance agencies. Helskinki : European Association for Quality Assurance in Higher Education. Consulté sur http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and- seminar/Student%20involvement.pdf

Bach, T., Dragojevic, D., Findlay, P., Hering, S., Lauri, L., Lynch, O., Olcen, Z. & Udam, U. (2014). Transparency of European higher education through public quality assurance reports. Final Report. Bruxelles : European Association for Quality Assurance in Higher Education. Consulté sur http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Transparency%20of%20Europe-an%20higher%20education%20through%20public%20quality%20assurance%20reports%20%28EQArep%29.pdf

Bachman, R. & Inkpen, A. C. (2011). Understanding institutional-based trust building processes in inter-organizational relationships. Organization Studies, 32 (2). 281-301. ISSN 0170-8406. Consulté sur http://epubs.surrey.ac.uk/178684/2/rev_rev_rev_OS-subm__27_Sept_2010.pdf

Benneworth, P., de Boer, H. & Jongbloed, B. (2015). Between good intentions and urgent stakeholder pressures : Institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context. European Journal of Higher Education, DOI : 10.1080/21568235.2015.1044549. Consulté sur http://www.researchgate.net/publication/281229610_Between_good_intentions_and_urgent_stakeholder_pres- sures_institutionalizing_the_universities'_third_mission_in_the_Swedish_context

Bollaert, L. (2014). Quality assurance in Europe (2005-2015) : From internal and institutional to external and international. Journal of the European Higher Education Area. 2014. No. 3. Consulté sur http://ecahe.eu/assets/uploads/2014/10/bollaert_v01.pdf

Wells, P. J. (2014). The DNA of a converging diversity. (2014). Washington, DC : Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Consulté sur http://www.chea.org/pdf/DNA_of_a_Converging_Diversity.pdf#search=%22quality%20assurance%22

Delplace, S. (2008). EQAR and the impact on higher education institutions. Bruxelles : European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Consulté sur http://www.eurashe.eu/library/quality-he/EURASHE_sem_QA_080526_pres_DELPLACE_2.pdf

E3M Project. (ébauche 2012). Fostering and measuring 'third mission" in higher education institutions. Consulté sur http://www.esna.tv/files/div/GreenPaper_ThirdMission.pdf

Eckel, D. & Couturier, L. (2006). Toward Higher Ground : Reclaiming Public Confidence in a Competitive Environment. Washington, DC : American Council on Education. Consulté sur http://www.oecd.org/site/eduimhe08/41218043.pdf

Leistye, L., Westerheijden, D., Epping, E., Faber, M, & deWeert, E. (2013). (Center for Higher Education Policy Studies) Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education. Papier présenté à la conférence du Consortium of Higher Education Researchers. Lausanne. Consulté sur http://doc.utwente.nl/87677/1/Stakeholders-QA-IBAR-CHER2013.pdf

Massaro, V. (2009, septembre). Cui bono – The relevance and impact of quality assurance. Version adaptée et mise à jour du papier présenté lors de la Conférence générale de l'OCDE/IMHE , « Enseignement supérieur : qualité, pertinence et impact », Paris. Consulté sur http://hedbib.iau-aiu.net/pdf/Cui_bono_Relevance_Impact_Quality_Assurance.pdf

Naidorf, J. C. (2014). Knowledge utility : From social relevance to knowledge mobilization. Education Policy Analysis Archives, 22(89). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014 Consulté sur http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1490/1340

Newman, F., Couturier, L. & Scurry, J. (2005). Higher education isn't meeting the public's needs. Essays in Perspective (Spring 2005, vol. 2). The Institute for Effective Governance in Higher Education. Consulté sur http://www.goacta.org/images/download/higher_education_isnt_meeting_the_publics_needs.pdf

Purcell, W. (septembre 2008). Balancing the needs and expectations of society with the autonomy of higher education institutions. Papier présent » lors de la Conférence « Enseignement supérieur : qualité, pertinence et impact », Programme de l'OCDE sur l'enseignement supérieur, , OCDE, Paris. Consulté sur http://www.oecd.org/site/eduimhe08/41203703.pdf

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (n.d.) Employer engagement : Emerging practice from QAA reviews. Gloucester, Royaume-Uni. Consulté sur http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Employer-Engagement-Report.pdf

Stensaker, B. & Maassen, P. (2015). A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. Journal of Higher Education Policy and Management, 37:1, 30-40. DOI:10.1080/1360080X.2014.991538
Wegner, G. R. (2008). Engaging higher education in societal challenges of the 21st century. San Jose : National Center for Public Policy and Higher Education. Consulté sur http://www.highereducation.org/reports/wegner/wegner.pdf

Sites supplémentaires:

Association européenne d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education) : http://www.enqa.eu

Academic Rankings of World Universities : http://www.shanghairanking.com

Principle 4 : La qualité et le gouvernement

Badr Aboul-Ela, Directeur, Commission for Academic Accreditation
(Commission d'accréditation académique), Émirats Arabes Unis

La qualité et le rôle du gouvernement : les gouvernements ont un rôle à jouer pour promouvoir et soutenir un enseignement supérieur de qualité.

L'action sur le principe relatif à « la qualité et le gouvernement » engage les prestataires à :

- Promouvoir l'établissement d'organismes d'assurance qualité, en élaborant une législation qui garantit leur autonomie et évite d'intervenir dans leurs décisions.
- Prendre des mesures pour garantir l'efficacité des organismes d'assurance qualité en s'assurant que les autres fonctions gouvernementales n'empêchent pas leur bon fonctionnement, établir des systèmes d'information aux fins d'évaluations comparatives et contrôler la performance des organismes d'assurance qualité.
- Reconnaître le contexte politique et les évolutions démographiques et technologiques à confronter lors de l'établissement et la gestion des organismes d'assurance qualité.

Introduction

L'enseignement supérieur mondial a été le témoin de changements radicaux au cours des deux dernières décennies, lors desquelles de nombreux facteurs, anciens ou émergents, ont interagi pour influer sur la qualité et les opérations des établissements d'enseignement supérieur (EES).

Le nombre d'EES, et notamment d'EES privés à but commercial, a augmenté. Cela est particulièrement vrai dans les pays en développement, où les gouvernements ont été moins capables de répondre au besoin croissant d'enseignement supérieur de populations qui croissent de façon inexorable. Dans les pays arabes, par exemple, le nombre d'EES a augmenté de plus de 250 pour cent au cours des deux dernières décennies (Aboul-Ela, 2015). Nombre des nouveaux EES privés à but commercial ont été établis dans des pays ne possédant pas d'autorités réglementaires ou n'ayant pas établi de normes rigoureuses pour contrôler leurs opérations. Cela soulève des inquiétudes quant à la qualité de leurs diplômés et la préparation de ces derniers pour le marché de l'emploi.

Les innovations technologiques, telles que l'apprentissage à l'aide des technologies et les cours ouverts en ligne (massive open online courses, MOOC) à disposition de centaines de milliers d'étudiants, ont crée une charge et des défis supplémentaires pour les organismes d'assurance qualité en place.

Qui plus est, l'instabilité financière a forcé les gouvernements, notamment le gouvernement des États-Unis et les gouvernements européens, à réduire considérablement leur soutien financier aux EES, forçant ces derniers à rechercher d'autres sources de revenus par différents moyens, comme de recruter un plus grande nombre d'étudiants étrangers, d'augmenter l'offre de programmes en ligne, ou de créer des campus délocalisés à l'étranger. D'un autre côté, l'éducation transfrontalière est aussi confrontée à des obstacles réglementaires, émanant soit des organismes d'assurance qualité soit des législateurs dans les pays d'accueil.

Récemment, une plus grande sensibilisation du public et dans une certaine mesure, l'anxiété créée par les classements mondiaux ou nationaux des universités, ont incité quelques organismes d'assurance qualité à faire preuve de plus de transparence et de responsabilité envers les communautés qu'ils servent. Cependant, cela a parfois incité les gouvernements à se montrer plus sélectifs dans leur financement des

meilleurs EES. La collaboration régionale, principalement fondée sur la politique, a aussi eu un impact sur la manière dont les gouvernements influencent l'enseignement supérieur et l'assurance qualité.

De même, la complexité des différents facteurs politiques, économiques, sociaux et démographiques a influencé de différentes manières le rôle joué par les gouvernements dans la promotion, le soutien et le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur.

Application du Principe par les gouvernements

1. Les gouvernements doivent faciliter l'établissement des organismes d'assurance qualité

L'expansion des EES, l'émergence de systèmes éducatifs non-traditionnels et la concurrence accrue entre les EES a forcé la plupart des gouvernements du monde à établir un système ou un organisme d'assurance qualité. Les gouvernements doivent élaborer la législation nécessaire pour établir et soutenir l'organisme national d'assurance qualité. La Commission pour l'accréditation académique (Commission for Academic Accreditation, CAA) aux Émirats arabes unis, qui a eu le pouvoir de fermer 26 EES de qualité inférieure durant ses quatre premières années d'opération, en est un bon exemple. Des actions similaires ont été constatées en Roumanie, en Éthiopie, au Nigéria et à Bahreïn. Aux Émirats arabes unis, tous les programmes proposés par des établissements agrées doivent être accrédités par la CAA.

Seul un très petit nombre de pays ne possèdent pas d'organisme d'assurance qualité. Dans certains pays, comme le Liban, la situation politique intérieure a retardé l'établissement d'un organisme national d'assurance qualité.

Dans l'exercice de leur rôle, les gouvernements doivent garantir un degré d'autonomie acceptable pour la conduite de l'assurance qualité.

L'indépendance des organismes d'assurance qualité est une bonne pratique essentielle, définie par le Réseau international pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (International Network for Quality Assurance in Higher Education, INQAAHE) et l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). Bien qu'il soit généralement convenu que les organismes d'assurance qualité, dont le financement provient de sources extérieure, ne bénéficient pas d'une indépendance absolue, les gouvernements ne doivent pas intervenir dans leurs processus décisionnels.

Dans certains pays européens, tels la Hongrie ou la Suède, l'organisme national d'assurance qualité a essuyé des critiques en raison de la forte ingérence du gouvernement dans ses opérations.

Dans la plupart des pays arabes ou africains, les organismes nationaux d'assurance qualité ont été établis en tant qu'organismes indépendants. Cependant, dans certains pays, comme les Émirats arabes unis, le Népal et le Vietnam, l'organisme national d'assurance qualité est placé sous l'égide du Ministère de l'éducation afin de renforcer sa capacité à appliquer les décisions.

2. Les gouvernements doivent éviter de créer des systèmes qui entravent l'efficacité des organismes nationaux d'assurance qualité

Nombreux sont les exemples de gouvernements qui ont pris des décisions qui influencent les opérations de leur organisme national d'assurance qualité. En Inde, la Commission des bourses universitaires (University Grants Commission, UGC) a pris des décisions qui ont empêché les meilleures universités de réduire la durée d'études d'un programme de licence de quatre ans à trois ans (Narayan et Sharma, 2014). En Australie, l'Agence de qualité des universités australiennes (Australian Universities Quality Agency, AUQA) est devenue en 2011 l'Agence de qualité et de normes de l'enseignement tertiaire (Tertiary Edu-

cation Quality and Standards Agency, TESQA). En 2013, cette dernière a subi des coupes considérables dans ses financements, avec pour résultat un impact négatif sur ses opérations en tant qu'organisme national d'assurance qualité (Hare, 2014).

Dans la plupart des pays arabes, la décision d'accréditer les EES est entre les mains des ministères de l'éducation, indépendamment de l'organisme national d'assurance qualité. À Bahreïn, par exemple, certains critères développés par le Conseil de l'éducation contredisent les bonnes pratiques appliquées par l'Organisme national d'assurance qualité pour l'éducation et la formation (Quality Assurance Agency for Education and Training, QAAET). Dans certains autres pays, par contre, le gouvernement soutien totalement l'organisme national d'assurance qualité. Aux Émirats arabes unis, tous les programmes proposés par les établissements agrées doivent être accrédités par la CAA (CAA, 2011). De la même manière, en Arabie saoudite, l'accréditation aussi bien institutionnelle que programmatique par l'organisme national (NCAA) est obligatoire pour tous les EES opérant dans le pays.

3. Les gouvernements doivent continuellement mettre à jour la réglementation pour répondre à l'évolution des modèles éducatifs

Dans certains pays, l'évolution des modes de prestation éducative et la multiplication des programmes fondés sur la technologie se heurtent à la résistance des gouvernements, créant des obstacles à la reconnaissance des programmes d'enseignement en ligne ou au nombre d'unités de valeur qu'un étudiant peut obtenir en ligne. L'enseignement technique et la reconnaissance de l'apprentissage antérieur et de l'accréditation professionnelle sont des questions d'ordre mondial, qui nécessitent une collaboration entre les EES de nombreux pays et exigent que les organismes d'assurance qualité mettent à jour leurs normes et leur système de reconnaissance et d'accréditation. Les gouvernements doivent s'attacher à mettre à jour leurs systèmes et leurs critères afin de faire face à ces évolutions dans les systèmes d'enseignement supérieur.

4. Les gouvernements doivent soutenir la collaboration internationale pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur s'internationalise de plus en plus. Cette internationalisation revêt différentes formes, comme par exemple les campus délocalisés, les programmes diplômants conjoints, les accords d'articulation, les programmes d'études à l'étranger et les cours ouverts en ligne. De pair avec la tendance croissante vers une mobilité transfrontalière des étudiants de troisième cycle, ces évolutions nécessitent que les pays collaborent à l'échelle internationale afin de préserver la qualité de l'enseignement supérieur.

Établi en 1991, le Réseau international des organismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE) fut le premier réseau d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ; il compte à ce jour plus de 250 membres. Au cours des deux dernières décennies, plusieurs réseaux régionaux d'assurance qualité ont vu le jour, englobant la plupart des régions du monde. Le dernier réseau en date est le Réseau du Golfe pour l'assurance qualité (Gulf Network for Quality Assurance), qui a été établi en 2014 par une décision des Chefs d'État des six pays du Golfe. Dans de nombreux pays, les gouvernements ont soutenu les organismes d'assurance qualité dans leurs efforts pour s'intégrer à des réseaux d'assurance qualité, conscients de leur contribution à la qualité de l'enseignement supérieur. Ainsi, les autorités gouvernementales et les organismes nationaux d'assurance qualité partagent les informations et les bonnes pratiques en participant aux réseaux régionaux ou internationaux.

Par exemple, parmi les services proposés par l'INQAAHE figurent une base de données de bonnes pratiques et la publication des noms des faux organismes d'accréditation, information essentielle pour la protection des consommateurs. De même, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

ont collaboré en 2005 pour élaborer des lignes directrices et des outils pour contrôler et améliorer la qualité de l'éducation transfrontalière (UNESCO et OCDE, 2005). Ces lignes directrices s'adressent aux parties prenantes pertinentes, y compris les gouvernements, les organismes d'assurance qualité, les EES, les enseignants et les étudiants, avec pour finalité de protéger les étudiants des prestataires d'enseignement de mauvaise qualité.

5. Les gouvernements doivent promouvoir l'établissement de systèmes d'information sur l'enseignement supérieur à l'échelle nationale

Pour améliorer la transparence et sensibiliser le public, il est nécessaire de lui fournir des informations sur les EES et leurs programmes. Ces informations doivent être systématiquement rassemblées, actualisées et mises à la disposition du public. Elles servent à orienter les étudiants, à comparer les différents EES et à établir des comparaisons ou des systèmes de classements à l'échelle nationale. Les résultats des classements nationaux ou régionaux, comme la « Région arabe des classements académiques QS », peuvent rehausser la concurrence entre les EES, les poussant ainsi à améliorer leur qualité. L'Organisation de la coopération islamique (OCI) a recommandé officiellement en 2012 à ses pays membres de mettre en place des systèmes d'information nationaux.

Les gouvernements doivent également encourager la publication de listes d'EES et de programmes factices ou de mauvaise qualité pour protéger les consommateurs, forçant ainsi ces établissements à cesser leurs activités.

6. Les gouvernements doivent jouer un rôle en matière de contrôle de l'efficacité des organismes nationaux d'assurance qualité

Les gouvernements doivent soutenir les organismes d'assurance qualité, mais ces derniers doivent aussi être responsables et redevables auprès des communautés qu'ils servent. Les gouvernements doivent trouver un équilibre entre leurs deux rôles : soutenir les organismes d'assurance qualité et contrôler leur performance.

De nombreux pays ne possèdent pas de système établi pour évaluer la performance de l'organisme national d'assurance qualité. Les représentants du gouvernement reprochent parfois aux organismes d'assurance qualité de ne pas remplir leurs obligations pour ce qui est de garantir la qualité et les résultats des EES. Comme indiqué précédemment dans ce rapport, les changements apportés aussi bien à l'AUGA qu'au TEQSA en Australie sont de clairs exemples d'une ingérence gouvernementale directe censée améliorer la qualité de l'éducation. En 2013, le Sénat es États Unis a remis en question l'efficacité des organismes d'accréditation et la rigueur de leurs opérations et a averti des conflits d'intérêts potentiels entre les examinateurs pairs et les EES qu'ils évaluent (Field, 2013).

Aux Émirats arabes unis, le Cabinet a élaboré certains indicateurs afin d'évaluer l'efficacité de la commission nationale d'accréditation, la CAA. Le gouvernement souhaitait réaliser un examen externe des opérations de la CAA afin de garantir que ses normes et procédures constituent des bonnes pratiques reconnues à l'échelle internationale.

Dans certains cas, les gouvernements se sont ingérés de manière plus agressive dans les opérations de l'organisme national d'assurance qualité. En Russie, après avoir réalisé que Ministère de l'enseignement supérieur ne remplissait pas de manière satisfaisante sa fonction d'assurance qualité, le gouvernement a demandé au bureau du Procureur général de contrôler les opérations des universités publiques. En Hongrie, l'organisme national d'assurance qualité a perdu son statut de membre à part entière de l'ENQA et joue simplement un rôle consultatif dans l'accréditation des nouveaux établissements et programmes d'enseignement supérieur.

7. Le rôle du gouvernement dans l'évaluation fondée sur les résultats

Puisque l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur porte maintenant davantage sur les résultats d'apprentissage, les gouvernements tentent de déterminer dans quelle mesure les programmes d'études ont atteint les résultats d'apprentissage voulus en termes de connaissances, de compétences et d'aptitudes. Les gouvernements ont été le moteur de telles activités. C'est le cas dans certains pays d'Amérique latine, comme le Brésil et la Colombie (Salmi et Saroyan, 2007) ainsi qu'en Jordanie, où les diplômés de toutes les universités ont dû passer des examens nationaux. Dans le cas de la Jordanie, les résultats de certaines universités privées ont dépassé ceux des universités publiques d'État, ce qui a conduit le gouvernement à mettre fin pendant un temps à cette initiative. L'OCDE a soutenu un projet mondial (Évaluation des résultats de l'enseignement supérieur/Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO) visant à évaluer les résultats d'apprentissage des étudiants en ingénierie et économie (OCDE, 2013), mais le projet, qui a été mené à bien dans un petit nombre d'universités choisies dans 17 pays, est loin d'être terminé à plus grande échelle, en partie parce que de nombreux pays et établissements ne peuvent assumer ses coûts relativement élevés.

L'organisme national d'assurance qualité des Émirats arabes unis, la CAA, a récemment encouragé toutes les facultés de médecine du pays à soumettre leurs étudiants en voie d'être diplômés un examen approfondi international afin de comparer leurs performances et rehausser la concurrence entre les facultés, avec pour objectif d'améliorer leur qualité globale.

Ces dernières années, d'autres moyens d'évaluer la valeur des résultats d'apprentissage ont été conçus grâce à la participation des étudiants, aux enquêtes de satisfaction et aux observatoires du marché de l'emploi. Les enquêtes sur le marché de l'emploi sont réalisées à différentes échelles : à l'échelle régionale, comme pour l'Observatoire européen de l'emploi ; à l'échelle nationale, comme pour de nombreux pays d'Amérique latine et d'Europe ; ou encore à l'échelle institutionnelle, dans le cadre de la recherche institutionnelle réalisée par la plupart des EES.

Aux États Unis, les sénateurs ont introduit en septembre 2015 un projet de loi pour instaurer un processus alternatif d'évaluation de la qualité fondé sur les résultats afin d'autoriser « des prestataires d'éducatifs innovants et de grande qualité » à évaluer la qualité sur la base de mesures de performances stipulées en matière d'apprentissage des étudiants, d'achèvement du programme d'études et du rapport coûts/avantages pour l'étudiant (CHEA, 2015). Les établissements innovants devraient répondre aux mesures établies par le Ministère de l'éducation américain pour ce qui concerne les résultats d'apprentissage et subir un examen similaire au processus fédéral de reconnaissance des organismes d'accréditation, mais moins complexe.

Il a été noté que l'évaluation comparative, processus qui permet de comparer la performance institutionnelle ou la performance des programmes au niveau national sans se fonder sur le rang obtenu dans le classement, est une alternative plus pertinente au classement (Salmi, 2013).

Les gouvernements peuvent jouer un rôle important pour soutenir l'établissement de systèmes nationaux d'évaluation comparative dans le but de promouvoir la compétitivité et d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Cependant, la mise en œuvre d'une évaluation comparative à l'échelle nationale entraîne la mise en place de systèmes d'information nationaux sur l'enseignement supérieur, au sein desquels les gouvernements doivent jouer un rôle prépondérant, comme il a été évoqué précédemment dans ce rapport.

8. Les obstacles à l'application du principe

Les gouvernements sont confrontés à de nombreux obstacles alors qu'ils tentent de favoriser et soutenir un enseignement supérieur de qualité. Ces obstacles varient d'un pays à l'autre en fonction des circonstances politiques, culturelles, démographiques et socioéconomiques et de la maturité du système éducatif.

a. Obstacles politiques

La situation politique interne d'un pays peut freiner le développement ou la mise à jour de la législation requise pour mettre en place des organismes d'assurance qualité, comme au Liban, ou exacerber la méfiance à l'égard de l'efficacité des organismes d'assurance qualité, comme aux États-Unis et en Russie.

Dans certains pays – comme la plupart des pays arabes – il existe une séparation entre l'organisme national d'assurance qualité et le Ministère de l'enseignement supérieur en matière d'accréditation des EES et de réglementation de leurs opérations. Cela a parfois freiné l'organisme national d'assurance qualité dans la mise en œuvre des critères et normes de qualité.

A l'échelle internationale, certaines décisions politiques des gouvernements nationaux limitant l'indépendance des organismes d'assurance qualité peuvent entrer en conflit avec les pouvoirs de l'organisme d'assurance qualité et son statut de membre des réseaux régionaux et internationaux d'assurance qualité.

b. Obstacles financiers

La capacité du gouvernement à apporter un soutien financier aux EES constitue un véritable défi dans de nombreux pays aussi bien développés, comme les États-Unis et le Royaume-Uni, qu'en développement. Ce phénomène est parfois exacerbé par les cycles de ralentissement économique.

Le financement des visites de revue, notamment aux fins d'accréditation des programmes, pose un réel problème pour de nombreux organismes d'assurance qualités et EES. Cela a amené certains pays à limiter la portée de leur système d'assurance qualité à une évaluation de l'établissement. Néanmoins, le système d'enseignement supérieur est encore en cours de maturation dans certains pays en développement, et le besoin de poursuivre les évaluations de programmes pendant un temps se fait encore ressentir.

c. Obstacles démographiques

Certains pays densément peuplés, comme l'Égypte, peinent à répondre au besoin croissant d'enseignement supérieur et à la massification des inscriptions dans les universités – notamment en sciences humaines et sociales – particulièrement lorsque ces pays sont aussi confrontés à des difficultés financières.

La prestation d'enseignement supérieur aux populations des régions reculées représente un défi pour de nombreux pays en développement. Ce défi est exacerbé par une infrastructure technologique inadéquate qui ne permet pas de mettre en place des systèmes non-traditionnels de prestation éducative.

d. Obstacles posés par la technologie avancée

Comme expliqué précédemment, l'utilisation accrue de la technologie dans l'enseignement supérieur, notamment de l'apprentissage en ligne et des cours en ligne ouverts et massifs (massive open online courses, MOOCs), représente un véritable défi pour les gouvernements et organismes d'assurance qualité alors qu'ils s'efforcent de réagir aux implications de ces avancées technologiques. Les organismes d'assurance qualité doivent être plus actifs que réactifs pour être en mesure de répondre à de tels obstacles.

Les gouvernements sont également confrontés à la difficulté de combattre les faux organismes d'assurance qualité et les faux EES, dont la plupart opèrent en ligne. Une coopération internationale en la matière contribuerait à minimiser l'impact négatif de ces fausses entités, améliorant ainsi la qualité.

e. Obstacles causés par une expertise inadéquate dans l'assurance qualité

Dans de nombreux pays en développement, où de nouveaux organismes d'assurance qualité ont été établis au cours des deux dernières décennies seulement, le manque d'expertise au sein des établissements ou des organismes d'assurance qualité dans différents domaines de l'assurance qualité (par exemple, en

matière de conduite des évaluations ou d'élaboration des critères de qualité) reste un problème majeur, malgré les efforts entrepris par les gouvernements pour renforcer les capacités internes. Les projets visant à renforcer les capacités ont récemment été initiés avec l'aide des réseaux régionaux d'assurance qualité. Cependant, l'utilisation des examens par les pairs, pratiquée dans de nombreux pays, est parfois critiquée par les autorités gouvernementales, comme le Sénat des États-Unis, comme nous l'avons évoqué plus haut. Cependant, la dépendance aux évaluations internationales—que l'INQAAHE comme une « bonne pratique » pour les petits États, comme les Émirats arabes unis—impose une charge financière lourde aux établissements et gouvernements. Une approche plus équilibrée – un mélange d'examens par les pairs à l'échelle nationale et d'évaluations internationales – a récemment été adoptée par certains pays, comme l'Oman, Bahreïn, et plus récemment l'Arabie saoudite.

Conclusions

Étant donné la complexité des différents facteurs politiques, économiques, sociaux et démographiques qui influencent les systèmes d'enseignement supérieur, les gouvernements, qui doivent des comptes aux communautés qu'ils représentent, ont un rôle important à jouer pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur. À cet égard, l'État doit faciliter l'établissement d'un organisme d'assurance qualité et lui assurer un degré d'autonomie acceptable en n'intervenant pas dans ses prises de décisions. Les gouvernements doivent trouver un équilibre entre leurs rôles de soutien aux organismes d'assurance qualité et de contrôle de leur performance. Ils doivent favoriser l'établissement de systèmes nationaux d'information sur l'enseignement supérieur, qui serviront de base aux évaluations comparatives. Ils doivent constamment mettre à jour la réglementation pour refléter les évolutions des systèmes éducatifs et soutenir la collaboration internationale pour préserver la qualité de l'enseignement supérieur dans le contexte d'une internationalisation effrénée. Les gouvernements peuvent être confrontés à des obstacles politiques, financiers, démographiques et technologiques, ainsi qu'à un manque d'expertise, dans leurs efforts pour créer et préserver un enseignement supérieur de qualité.

Références

Aboul-Ela, M.B. (2015, March). Quality assurance for higher education in the Arab region : Highlights on current status, challenges and opportunities. Papier présenté ors de la International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education. Université Sharjah, les Émirats arabes unis, 3-5.

Commission on Academic Accreditation. (2011). Standards for Licensure and Accreditation-2011. Émirats arabes unis : Commission for Academic Accreditation, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2015,8 octobre). Senators Bennet, Rubio introduce bill to create alternative to accreditation. Federal Update, 49.

CHEA & Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009). Toward effective practice : Discouraging degree mills in higher education. Washington DC et Paris : CHEA et UNESCO.

Field, K. (2013, 13 décembre). Senators say accreditors are ineffective and beset by conflicts of interest.

The Chronicle of Higher Education. (Aucune information de page – URL disponible pour les seuls abonnés)

Grove, J. (2014, 9 octobre). QAA 'no match' for rapid change in higher education sector. Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/news/qaa-no-match-for-rapid-change-in-higher-education-sector/2016251.article)

Hare, J. (2014, 14 mai). Costs shift to students in Australia. The Australian. Reproduit dans Inside Higher Education, 14 mai 2014. https://www.insidehighered.com/news/2014/05/14/new-federal-budget-australia-lets-universities-raise-fees-and-pulls-back-loans

Myklebust, J.P. (2012, 6 mai).. Quality assurance regime fails to meet European standards. University World News, 220. Narayan, K., & Sharma, Y. (2014, 28 août). Battle over four-year degrees hits IITs and privates. University World News, 332. Disponible sur http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140828091614324

Organisation de coopération et de développement économiques(OCDE) 2013. Assessment of Higher Education Learning Outcomes AHELO : Feasibility Study Report Volume 3. Further Insights. Paris : OCDE. Dispoible sur http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ AHELOFS Report Volume3.pdf

Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure? Dans P. T. M. Marope, P. J. Wells & E. Hazelkorn (Eds). Rankings and accountability in higher education : Uses and misuses. Paris : UNESCO, 235-256. http://unesdoc.unesco.org/ images/0022/002207/220789e.pdf

Salmi, J. (2015). Is Big Brother watching you? The evolving role of the State in regulating and conducting quality assurance. CHEA International Quality Group (CIQG) Publication Series. Washington, DC : CHEA.

Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments : Uses and misuses. Higher education management and policy. 19 (2). Paris : OCDE.

UNESCO et OCDE (2005). Guidelines for quality provision in cross-border education. Paris : Revolution Ahead? Londres : IPPR

Principe 5 : La qualité et la responsabilité

Jamil Salmi
Expert en enseignement supérieur mondial ; ancien coordinateur pour l'enseignement supérieur de la Banque mondiale

La qualité et la responsabilité : les prestataires d'enseignement supérieur et les organismes d'assurance qualité et d'accréditation doivent faire preuve d'une grande responsabilisation et attester régulièrement de leur qualité.

L'action sur le principe relatif à « la qualité et la responsabilisation » engage les prestataires à:

- Privilégier l'objectif de placer la responsabilité première de responsabilité dans les mains des prestataires d'enseignement supérieur.
- Développer de saines pratiques de qualité fondées sur:
  - Des relations équilibrées entre le gouvernement et les organismes d'assurance qualité.
  - L'engagement en faveur d'un objectif constructif – et non punitif – comme moteur des organismes d'assurance qualité.
  - Des attentes mutuellement convenues concernant les organismes d'assurance qualité et les prestataires d'enseignement supérieur.

Introduction

Un examen récent des tendances internationales en matière d'assurance qualité a mis en lumière plusieurs évolutions notables dans le relations entre l'État et les organismes d'assurance qualité (Salmi, 2015). Les exemples des pays analysés dans ce rapport montrent une image mixte, où certains pays renforcent le rôle de supervision de l'État, au risque de compromettre l'indépendance de leur organisme national d'assurance qualité, alors que d'autres octroient plus d'autonomie à leur organisme d'assurance qualité et/ou leurs établissements d'enseignement supérieur (EES), et d'autres encore introduisent des changements considérables dans le but d'améliorer l'efficacité de leur système d'assurance qualité.

Dans le même temps, de nouveaux dispositifs de responsabilisation ont vu le jour, qui viennent compléter le rôle traditionnel d'évaluation/d'accréditation rempli par les organismes d'assurance qualité. Cas de figure, les enquêtes de participation étudiante, les évaluations des résultats d'apprentissage, les observatoires du marché de l'emploi et les classements sont conçus pour fournir des informations supplémentaires aux fins de l'assurance qualité.

Dans le contexte du rôle changeant de l'État et de l'avènement d'une pléthore de dispositifs de responsabilisation, le Council for Higher Education Accreditation (CHEA) et son Groupe international d'assurance qualité (CIGQ) ont publié en mai 2015 un document définissant sept « principes sur la qualité », destinés à servir de cadre critique pour informer les discussions sur la qualité et inspirer de bonne pratiques à l'échelle régionale et internationale. Le cinquième principe, qui porte sur la qualité et la responsabilisation, soutient que « Les établissements d'enseignement supérieur et les organismes d'assurance qualité et d'accréditation doivent faire preuve d'une grande responsabilité et attester régulièrement de leur qualité ». L'objectif du présent texte est d'étudier la manière dont ce principe de qualité et responsabilité peut être mis en œuvre de manière efficace.

Le poids des pressions externes en matière de responsabilisation

On dit souvent que « la route de l'enfer est pavée de bonnes intentions ». Les exigences excessives en matière de responsabilisation font l'objet de nombreux griefs provenant de tous les côtés. Au Royaume-Uni et en Australie, par exemple, les universités se plaignent d'une surcharge d'indicateurs de performance et soulignent qu'elles dépensent trop d'énergie et de temps à recueillir et rapporter les données contrôlées par leurs gouvernements respectifs (Salmi, 2009). Aux États Unis, les EES s'inquiètent du volume d'information redditionnelle qu'elles doivent produire pour les associations d'accréditation régionales et spécialisées, le Ministère de l'éducation, les législatures étatiques et les commissions de l'enseignement supérieur des différents états. Le rapport 2005 de la Commission nationale des États-Unis sur la responsabilisation dans l'enseignement supérieur (U.S. National Commission on Accountability in Higher Education, NCAHE) reconnaissait que:

> Une responsabilisation aux fins d'obtenir de meilleurs résultats est impérative, mais le genre de reddition de comptes déjà pratiqué n'aidera pas à améliorer les performances. Notre système actuel de responsabilisation est excessivement lourd, détaillé, déroutant et inefficace. Il ne répond pas aux questions essentielles, il fournit aux responsables politiques une surabondance de données trompeuses, et il donne une surcharge de travail aux établissements en leur imposant de les rapporter » (NCAHE, 2005).

De plus, les nouveaux instruments de responsabilisation mentionnés dans l'introduction servent de plus en plus à compléter les informations déjà disponibles pour évaluer la performance et la gestion des EES, avec un impact sur le travail des organismes nationaux d'assurance qualité et d'accréditation. Les modalités suivantes sont particulièrement importantes dans ce contexte : (i) les enquêtes de participation étudiante, (ii) l'évaluation des résultats d'apprentissage des étudiants, (iii) les observatoires du marché de l'emploi, et (iv) les classements.

Les enquêtes de participation étudiante

À l'exemple des États-Unis, où la première enquête sur la participation étudiante (National Survey of Student Engagement, NSSE) a eu lieu en 2000, un certain nombre de pays ont élaboré et mis en œuvre leurs propres enquêtes visant à déterminer comment les étudiants évaluent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans leur établissement. A l'heure actuelle, des enquêtes sur la participation étudiante sont réalisées régulièrement en Australie, au Canada, en Allemagne, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Des enquêtes pilotes ont également été réalisées ces dernières années dans des pays aussi divers que la Chine et l'Afrique du Sud.

Dans la continuité d'un mouvement initié dans les années 60 avec les évaluations des enseignants par leurs étudiants, non seulement les enquêtes sur la participation étudiante comprennent des indicateurs subjectifs, comme le niveau de satisfaction des étudiants, mais elles tentent aussi de mesurer des aspects plus objectifs, liés au degré de participation active des étudiants dans les activités d'apprentissage interactif et collaboratif. Dans les pays qui mènent régulièrement des enquêtes sur la participation étudiante, les diplômés du secondaire ont tendance à être mieux armés pour choisir l'université où ils souhaitent étudier (Ramsden et Callender, 2014).

Les enquêtes sur la participation étudiante sont confrontées à deux obstacles (Klemencic et Chirikov, 2014). Tout d'abord, certains observateurs mettent en doute leur validité et leur fiabilité pour ce qui concerne (1) la capacité des étudiants à juger de manière informée de leurs acquis d'apprentissage et (2) le choix des indicateurs clés qui sont censés déterminer l'apprentissage des étudiants (Porter et al., 2011). Ensuite, toutes les parties prenantes ne sont pas prêtes à assumer le niveau de transparence qu'entraînent ces enquêtes. Aux États-Unis, par exemple, de nombreuses universités – y compris des universités de premier ordre – ne rendent pas publics les résultats qu'ils ont obtenus dans l'Enquête nationale sur la participation étudiante (National Survey of Student Engagement, NSSE).

Évaluation des résultats d'apprentissage

Contrairement aux premiers niveaux de l'enseignement—l'enseignement primaire et secondaire—l'enseignement supérieur ne jouit pas d'une longue tradition pour ce qui est de mesurer les résultats d'apprentissage. Cependant, des initiatives prometteuses ont vu le jour ces dernières années. Aux États Unis, un nombre croissant d'établissements se servent de l'un des trois instruments d'évaluation pour mesurer la valeur ajoutée du premier cycle universitaire, à savoir : ACT Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP), ETS Proficiency Profile (EPP) et Collegiate Learning Assessment (CLA). Des instruments similaires sont utilisés dans d'autres pays industrialisés, comme le Graduate Skills Assessment en Australie.

Quelques pays d'Amérique latine—le Brésil et la Colombie, par exemple—ont aussi pris les devants pour mesurer l'acquisition des connaissances et des compétences des étudiants de premier cycle. Au Brésil, le Provão, un examen volontaire introduit en 1996 par feu Paulo Renato, alors Ministre fédéral de l'éducation, pour comparer les performances de programmes connexes sur l'ensemble des universités, fut le premier système d'évaluation national de ce genre dans le monde. Le Provão consistait d'un examen final administré aux étudiants de premier cycle qui ne comptait pas pour leur diplôme, mais servait à évaluer les résultats de leur programme et de leur établissement. Le Provão a été remplacé en 2004 par un nouveau test (ENADE) administré tous les trois ans à un échantillon d'étudiants, qui examine les notes d'examen des étudiants de première et deuxième année afin de mesurer la valeur ajoutée des programmes de premier cycle (Salmi et Saroyan, 2007). De même, l'Institut colombien d'évaluation de l'éducation (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) a mis en place deux tests (SABER-11 et SABER-PRO) mesurant les compétences des étudiants au début et à la fin de leur programme de premier cycle.

Aux États Unis, les responsables politiques ont suggéré d'utiliser les résultats d'apprentissage des étudiants à des fins d'assurance qualité, mais la communauté de l'enseignement supérieur s'y est fermement opposée. Le rapport 2006 de la Commission Spellings a recommandé de mesurer les résultats d'apprentissage pour compléter le système d'accréditation actuel.

> . . . de par la loi, l'apprentissage des étudiants est un volet essentiel de l'accréditation. Malheureusement, les étudiants sont souvent les moins bien informés, et les derniers considérés. L'accréditation reste l'un des volets les moins connus et les moins transparents de l'enseignement supérieur—même lorsqu'on la compare au système d'aide financière complètement byzantin et déroutant (Commission nationale consultative sur la qualité et l'intégrité institutionnelle/National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity, NACIQI, 2007).

De la même manière, les initiatives visant à mesurer les résultats d'apprentissage des étudiants d'un point de vue international suscitent peu d'enthousiasme. En 2012, dans le contexte du projet AHELO (« Assessment of Higher Education Learning Outcomes », Évaluation des résultats d'apprentissage dans l'enseignement supérieur), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a effectué une expérience pilote visant à mesurer l'acquisition de compétences générales et de compétences professionnelles dans les domaines de l'économie et de l'ingénierie. Bien que 17 pays aient participé à l'étude de faisabilité et à l'évaluation pilote, l'OCDE a annoncé récemment que le projet ne serait pas poursuivi en l'absence de soutien de la part des administrations des États-Unis et du Royaume-Uni.

Les observatoires du marché de l'emploi

L'établissement d'observatoires du marché de l'emploi dans un nombre croissant de pays en voie de développement et de transition, à l'exemple des pays membres de l'OCDE qui possèdent des observatoires de l'emploi au niveau supranational (Observatoire européen de l'emploi), national (par exemple, le Bureau of Labor Statistics aux États-Unis, l'observatoire universitaire AlmaLaurea en Italie) ou infranational (par exemple, Learning and Skills Observatory au Pays de Galles, l'Observatoire régional de l'emploi et de la formation OREF en France, Education-Employment Information System en Floride), constitue un autre

développement notable. Il convient de mentionner les exemples de la Bulgarie, du Chili et de la Colombie dans ce contexte.

Depuis 2012, le gouvernement bulgare publie des données détaillées sur les résultats obtenus par les diplômés des universités sur le marché de l'emploi. Grâce aux données du Registre des étudiants de l'enseignement supérieur et aux statistiques fournies par l'Administration nationale de la sécurité sociale, le Ministère de l'éducation est en mesure de fournir une foule de renseignements sur les types d'emplois et les niveaux de rémunération des diplômés des cinq dernières années. La base de données indique, par exemple, si le/la diplômé(e) a trouvé un emploi, si le poste correspond à son domaine et niveau d'études, son type d'employeur, si l'emploi est permanent ou temporaire, et quel est le niveau de salaire sur la base des cotisations de sécurité sociale.

Avec le soutien du Ministère de l'éducation chilien et opéré conjointement par la Faculté de gouvernement de l'université privée Adolfo Abánez et le Département d'ingénierie industrielle de l'université du Chili, Futuro Laboral vise à fournir aux jeunes et aux étudiants des outils d'orientation universitaire. Futuro Laboral fournit des informations sur la situation professionnelle des diplômés dans des centaines de secteurs professionnels et techniques investis par 75 pour cent des diplômés de l'enseignement technique et professionnel. L'information mise à la disposition du public comprend des données détaillées sur les salaires et les possibilités de travail. Le portail présente, pour chaque programme de chaque établissement d'enseignement supérieur, des informations détaillées sur les taux de décrochage, le temps moyen d'obtention d'un diplôme, les revenus moyens des diplômés quatre ans après avoir obtenu leur diplôme, les frais de scolarité actuels pour le programme et le statut d'accréditation du programme. Les données relatives à l'emploi et aux revenus ne sont pas auto-reportées, mais recueillies en puisant dans la base de données de l'Office national des recettes. Les revenus sont comparés aux bases de données des diplômés fournies par les EES.

Lancé en 2005, Graduados Colombia (Observatorio Laboral para la Educación) est géré par le Ministère de l'éducation. Cet observatoire de l'emploi recueille et présente des informations sur la demande et l'offre en matière de diplômés. Aussi bien les étudiants et les familles que les EES, les chercheurs et le secteur de la production ont accès aux statistiques sur le niveau académique des diplômés des instituts techniques et des universités, leurs salaires et le temps moyen passé à trouver leur premier emploi, ainsi que les villes dans lesquelles ils travaillent. Non seulement le site Web de Graduados Colombia sert d'outil pour aider les étudiants à choisir une carrière, mais il est aussi utile aux EES désireux de renouveler et d'adapter leurs programmes en fonction des besoins du marché de l'emploi. Le site Web fournit aussi des liens vers des offres d'emploi en Colombie et dans d'autres pays ; les visiteurs peuvent consulter les résultats des enquêtes réalisées auprès des diplômés et des employeurs.

Les classements

L'influence grandissante des classements démontre de façon flagrante le pouvoir de l'opinion publique. Initialement lancés aux États-Unis, les classements et palmarès des universités se sont multipliés au cours de la dernière décennie et existent actuellement dans plus de 40 pays.

> Les classements U.S. News [& World Report] sont effectivement devenus le système de responsabilisation de l'enseignement supérieur national —ils évaluent les universités sur une échelle commune et incitent fortement les établissements à prendre des mesures pour élever leur rang dans le classement (Carey, 2006).

Tout en reconnaissant pleinement les limites méthodologiques des classements, il est indéniable qu'ils ont souvent joué un rôle éducatif utile en rendant publiques des informations importantes, notamment dans les pays qui ne sont pas dotés d'un système formel d'assurance qualité. En Pologne, par exemple, lors de la transition vers l'économie de marché au début des années 90, le classement Perspektyvy répondait à une soif d'informations sur la qualité des établissements d'enseignement privés en pleine

expansion. De la même manière, le classement annuel publié au Japon par le journal Asahi Shimbun a joué pendant de nombreuses années un rôle essentiel d'assurance qualité en l'absence de tout organisme d'évaluation ou d'accréditation.

Certains classements présentent des informations sur les enquêtes sur la participation étudiante et/ou les observatoires du marché de l'emploi en tant qu'indicateurs clés. Au Chili, par exemple, le principal magazine hebdomadaire du pays, Que Pasa ? se fonde sur les résultats de Futuro Laboral pour établir un classement annuel des universités et des programmes sur la base de la réussite de leurs diplômés sur le marché de l'emploi. Le classement préparé par le Centre pour l'enseignement supérieur (CHE) en Allemagne propose un large éventail d'indicateurs d'intrants, de processus et de résultats, qui comprend les résultats des enquêtes de satisfaction des étudiants et des employeurs.

La prolifération des classements a provoqué d'intenses réactions : désaccords sur le principe même des classements aux critiques sur la méthodologie utilisée pour les produire, boycotts, pressions politiques et même actions en justice pour stopper leur publication.

> L'expansion des palmarès et des classements n'a pas manqué d'attirer l'attention des diverses parties prenantes et la réaction qu'ils élicitent est rarement bénigne. De tels classements sont souvent rejetés par leurs détracteurs comme des exercices futiles truffés de faiblesses dans les données et les méthodologies utilisées ; ils sont boycottés par certaines universités mécontentes de leurs résultats et utilisés par les adversaires politiques comme outil pour critiquer les gouvernements (Salmi et Saroyan, 2007).

Malgré plusieurs tentatives de boycotts des classements établis par U.S. News & World Report et MacLean respectivement aux États-Unis et au Canada, ceux-ci restent très prisés par les étudiants et les parents soucieux de comprendre comment choisir parmi le large éventail d'universités et de programmes d'études.

Certains gouvernements ont récemment conçu leur propre système de classement dans le cadre de leur programme national d'assurance qualité. En Colombie, par exemple, le Ministère de l'éducation a lancé en juillet 2015 le classement MIDE, qui se fonde largement sur les résultats sur le marché de l'emploi et les salaires des diplômés pour évaluer la qualité des EES. En septembre 2015, le gouvernement du Vietnam a annoncé un classement des universités à trois niveaux pour promouvoir des programmes et établissements de meilleure qualité (Pham, 2015).

Appliquer une approche de qualité et de responsabilité

L'application d'une approche ciblant la qualité et la responsabilisation entraîne qu'au lieu de façonner leur stratégie d'amélioration de la qualité en réponse aux pressions externes, les EES prennent les devants et définissent eux-mêmes les indicateurs de performance les plus pertinents pour mesurer leurs progrès en matière de mise en œuvre de la vision et des objectifs établis dans leur programme stratégique. Cette perspective implique trois approches complémentaires : (i) intégrer un ensemble de mesures de responsabilisation pertinentes, (ii) adopter une approche d'analyse comparative, et (iii) refléter l'approche de responsabilisation institutionnelle dans les critères d'assurance qualité/accréditation.

Les indicateurs institutionnels

La première étape dans la mise en œuvre d'une approche de qualité et de responsabilité consiste à définir des indicateurs pertinents en lien avec la mission, la vision et les objectifs de l'établissement. Autant que possible, les indicateurs ne doivent pas porter sur le mode opératoire de l'établissement, mais plutôt sur les résultats éducatifs qu'il a effectivement réalisés. Selon la distinction proposée par Stein (2005), la responsabilité procédurale, qui se soucie essentiellement des règlements et des procédures, est moins

pertinente que la responsabilité opérationnelle, qui se soucie des résultats effectifs de la recherche, de l'enseignement et de l'apprentissage ayant cours au sein des EES. Bien qu'il soit sans doute plus facile de contrôler la responsabilité procédurale, il est sans aucun doute plus pertinent de se concentrer sur la responsabilité opérationnelle, malgré sa complexité et les difficultés à mesurer l'impact de la recherche, l'acquisition des compétences, les résultats d'apprentissage et la valeur ajoutée. Les EES du monde entier pourraient émuler l'expérience des EES aux États-Unis, qui ont une tradition importante de recherche institutionnelle qui leur permet de contrôler les indicateurs clés pour informer leur programmation stratégique et leurs efforts d'amélioration.

En sélectionnant les indicateurs les plus pertinents eu égard à leurs objectifs, les EES ne doivent pas oublier d'intégrer les données des instruments de responsabilisation existants qui pourraient être pertinentes pour leur mission institutionnelle. Par exemple, dans les pays où les données sur la satisfaction étudiante et/ou les résultats sur le marché de l'emploi sont disponibles, il conviendrait de les intégrer aux indicateurs de performance qui informent les efforts continus de contrôle et d'amélioration des EES.

L'analyse comparative

Pour guider leur stratégie de développement, il se peut que les EES considèrent l'analyse comparative comme une méthode plus appropriée pour l'amélioration qualitative que les indicateurs imposés par les classements. L'analyse comparative est un processus qui consiste à comparer les performances de programmes universitaires ou d'EES à des programmes ou établissements analogues (Salmi, 2013). L'analyse comparative permet d'effectuer des comparaisons basées sur une série d'indicateurs de performance, et non sur le rang dans les classements, pour désigner le « meilleur » établissement parmi les établissements pairs. Contrairement aux classements, qui ont tendance à impulser une « course vers le haut », l'analyse comparative est à même de fournir une évaluation plus tempérée des performances et peut constituer un outil utile pour comprendre la performance institutionnelle et informer les décisions portant sur l'amélioration de la qualité.

Le CHE allemand prépare un ensemble extrêmement complet de données qui peuvent être utilisées à des fins d'analyse comparative, même si les informations disponibles sur le site du CHE sont souvent appelées par erreur « le classement allemand ». Le CHE propose un grand nombre d'indicateurs d'intrants, de processus et de résultats, y compris les résultats des enquêtes de satisfaction des étudiants et des enseignants, répartis en trois grandes catégories d'universités : les meilleures (25 pour cent), les moyennes (50 pour cent) et les dernières (25 pour cent). Les utilisateurs peuvent combiner les universités et les indicateurs de leur choix afin de réaliser une recherche de données et une comparaison personnalisées.

Depuis quelques années, le milieu de l'enseignement supérieur aux États-Unis se sert aussi de quelques éléments liés à l'analyse comparative. En septembre 2007, l'Association américaine des universités d'état (American Association of State Colleges and Universities, AASCU) ainsi que l'Association nationale des universités d'état et des universités créées par donation foncière (National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, NASULGC) ont annoncé qu'elles commenceraient à publier les indicateurs de performance clés au moyen d'un système des responsabilisation volontaire appelé College Portrait. Le programme, qui a été développé en réaction aux recommandations—et aux menaces perçues—de la Commission Spellings mentionnée précédemment, fournit des données clés sur les coûts, les taux de transfert et d'achèvement, la satisfaction étudiante et l'apprentissage . Il est intéressant de noter que les auteurs de cette proposition sont les mêmes présidents d'université qui avaient choisi de boycotter les classements du journal U.S. News & World Report (Fischer, 2007).

1 http://www.collegeportraits.org/

L'alignement avec les méthodologies d'assurance qualité

Dans un scénario où les EES sont les principaux acteurs qui définissent et partagent les mesures de responsabilisation alignées sur leur objectif éducatif, il est important d'arriver à un accord avec les organismes d'assurance qualité pertinents pour garantir une convergence totale entre la méthodologie et les critères d'évaluation externes, d'une part, et les efforts de responsabilisation des EES, d'autre part. Cela exige de convenir d'un ensemble d'indicateurs communs pour mesurer les aspects liés à la qualité, l'équité et l'efficacité. Cela entraîne aussi de convenir de la nécessité de laisser de côté l'accent traditionnellement placé sur les mesures d'intrants en faveur d'une approche plus globale comprenant un ensemble détaillé de critères, y compris les indicateurs de processus (par exemple, la satisfaction étudiante ou le délai d'achèvement), les indicateurs de résultats (par exemple, la réussite sur le marché de l'emploi ou les résultats d'apprentissage) et les indicateurs de capacité institutionnelle. Cette approche mutuellement consentie est indispensable, quel que soit le type d'assurance qualité exercé dans un pays : audit (Australie, Irlande, Nouvelle Zélande, Royaume-Uni), accréditation (États-Unis), évaluation (France, Pays-Bas) ou d'autres méthodologies encore.

Conclusion : les principes d'une saine responsabilisation

Le rapport Accountability for Better Results (« La responsabilisation pour de meilleurs résultats », NCAHE) publié en 2005 réclamait une nouvelle philosophie de responsabilisation basée sur « la fierté, pas la peur, des aspirations élevées, pas des normes minimales ». Les principes sur la qualité proposés par le CHEA et son Groupe international d'assurance qualité sont pleinement alignés avec cette approche, qui vise à restituer la responsabilité première en matière de responsabilisation aux EES eux-mêmes, au lieu de les forcer à se soumettre à contrecœur à des obligations redditionnelles extrêmement contraignantes ou à répondre aux critères opaques imposés par certains classements.

Concrétiser cette approche en adoptant des pratiques responsables d'assurance qualité exige de respecter trois principes fondamentaux en matière de responsabilisation : (i) présence d'une relation équilibrée entre l'État et les organismes d'assurance qualité, (ii) présence d'un objectif constructif pour l'assurance qualité, et (iii) présence de critères mutuellement convenus par les organismes d'assurance qualité et les EES.

D'abord, la relation entre l'État et les organismes d'assurance qualité doit refléter un bon équilibre entre les principes de responsabilisation et d'indépendance, avec des règles d'engagement clairement définies et agréées par les deux parties. Alors que l'État et l'ensemble de la société ont un intérêt légitime à garantir la qualité de l'enseignement supérieur, notamment dans les pays où les prestataires privés et/ou transfrontaliers sont légion, les organismes d'assurance qualité et d'accréditation doivent bénéficier d'une liberté suffisante pour remplir leurs responsabilités de manière autonome. Il convient d'éviter les excès des deux côtés. Les gouvernements ne doivent pas permettre aux considérations politiques et à la méfiance de colorer leurs relations avec les organismes d'assurance qualité et d'accréditation, et ces derniers ne doivent pas se montrer indulgents à l'égard de prestataires de mauvaise qualité, ni faire preuve de rigidité à l'égard des établissements innovants.

Ensuite, la responsabilisation fonctionne mieux lorsqu'elle est constructive plutôt que punitive. Les EES sont plus susceptibles d'apprécier la valeur des contraintes liées à la reddition de comptes si leurs relations avec les parties prenantes, notamment les autorités gouvernementales et les organismes d'assurance qualité, reposent sur des incitations positives fondées sur la confiance plutôt que sur des mesures punitives reflétant un manque de confiance.

Enfin, les dispositifs les plus efficaces en matière de responsabilisation sont ceux qui sont mutuellement convenus par les organismes d'assurance qualité et les EES. Un accord réalisé dans le cadre d'une approche collaborative garantit un sentiment plus important de responsabilité partagée et une plus grande adhésion des EES aux instruments et aux critères d'assurance qualité. Cela garantit que les établissements prendront volontairement l'initiative pour se fixer des objectifs ambitieux, contrôler la performance et attester de leurs résultats. Dans cette perspective, l'objectif principal de l'approche liée à la qualité et la responsabilité est de guider les décisions stratégiques de l'établissement pour améliorer sa performance et façonner son avenir.

Références

Carby, K. (2006). College rankings reformed : The case for a new order in higher education. Washington DC : Secteur de l'éducation.

Fischer, K. (2007, July 13). Public colleges release plan to measure their performance. Chronicle of Higher Education.

Klemencic, M. & Chirikov, I. (2014, décembre). How do we know the effects of higher education on students? On the use of student surveys. Communication lors de la Deuxième conférence des chercheurs de Bologne. Bucarest, Roumanie.

National Commission for Accountability in Higher Education (NCAHE). (2005). Accountability for results : A national imperative for higher education. Boulder, CO : State Higher Education Executive Officers (SHEEO). http://www.sheeo.org/sites/default/files/publications/Accountability%20for%20Better%20Results.pdf

National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI) (2007). Secretary Spellings encourages greater transparency and accountability in higher education at national accreditation meeting. Washington DC : NACIQI.

Pham, H. (2015, 26 septembre). Universities to be ranked in three tiers on quality. University World News. 383, 26. http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150926004218179

Porter, S. R. (2011). Do college student surveys have any validity? Review of Higher Education 35(1) : 45–76.

Ramsden, P. & Callender, C. (2014). Review of the national student survey. Londres : Higher Education Founding Council for England (HEFCE).

Salmi, J. (2015). Is Big Brother watching you? The evolving role of the State in regulating and conducting quality assurance. Washington DC : Council for Higher Education Accreditation (CHEA).

Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure? In P.T.M Marope, P.J. Wells & E. Hazelkorn (Eds). Rankings and accountability in higher education : Uses and misuses. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la culture et la science (UNESCO), 235-256. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf

Salmi, J. (2009). The growing accountability agenda : Progress or mixed blessing? Education Working Paper 16. Washington DC : Banque mondiale. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/EWPS16_Accountability_Tertiary_Educ.pdf

Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments : Uses and misuses. Higher Education Management and Policy.

19 (2). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Stein, J. G. (2005). The unbearable lightness of being : Universities as performers, dans F. Iacobucci and C. Tuohy (éd.) Taking public universities seriously. Toronto : University of Toronto Press.

Principe 6 : La qualité et les organismes d'assurance qualité

Richard Lewis, Consultant ; ancien Président du Réseau international des organismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE) et Vice-Recteur, The Open University, Royaume-Uni

La qualité et les organismes d'assurance qualité : les organismes d'assurance qualité et d'accréditation, de concert avec les prestataires d'enseignement supérieur et leur dirigeants, personnels et étudiants, sont chargés de mettre en œuvre les processus, outils, analyses comparatives et mesures des résultats d'apprentissage qui contribuent à créer une compréhension commune de la qualité.

L'action sur le principe relatif à « la qualité et les organismes d'assurance qualité » engage les prestataires à:

- Reconnaître que le système actuel d'assurance qualité est trop contraignant pour les établissements d'enseignement supérieur.
- Accorder davantage d'attention aux résultats.
- Renforcer l'interdépendance entre les organismes d'assurance qualité et les prestataires d'enseignement supérieur.

Introduction

Bien que les universités existent depuis plus d'un millénaire, l'assurance qualité externe (AQE) est de facture beaucoup plus récente. Dans la première partie du XIIIe siècle, une tentative a eu lieu à Paris pour établir une forme de jugement externe, puisque le chancelier de la cathédrale Notre-Dame de Paris, agissant pour le compte de l'évêque de Paris, exerçait un contrôle académique sur l'université de Paris. L'Université n'appréciait guère cette tentative de contrôle externe et mena à bien une campagne pour s'en défaire ; en 1231, le pape Grégoire IX publia une bulle papale mettant fin à la domination de l'évêque et du chancelier sur l'Université. La notion d'assurance qualité externe resta alors en sommeil pendant quelque six siècles.

Une des raisons pour cela (qui pourrait encore avoir un impact subconscient aujourd'hui) est le respect traditionnel pour l'expertise des universités – reflété dans le terme « tour d'ivoire » – qui crée une réticence à remettre en question leur mode opérationnel.

L'AQE a vu le jour grâce à l'expansion de l'enseignement supérieur. La création de l'université de Durham en 1832 a augmenté de 50 pour cent le nombre d'universités en Angleterre —de deux à trois—et donné lieu à la création d'un système d'évaluation externe.

Les examinateurs externes étaient pour la plupart issus de l'université d'Oxford ; alors que leur objectif principal était d'augmenter la « capacité d'évaluation » locale, ils fournissaient aussi certaines preuves au monde extérieur de l'acceptabilité des diplômes de l'université de Durham. Au XIXe siècle, un problème politique qui continue de troubler la communauté académique a été identifié, à savoir comment comparer les normes sur l'ensemble des établissements.

Cet aspect important de l'assurance qualité a cours dans le système britannique depuis bien longtemps. Cependant, il recouvre un seul aspect du processus enseignement-apprentissage, à savoir la comparabilité des critères portant sur les différentes disciplines du système global. C'est un objectif important et le système d'examinateur externe, lorsqu'il est bien appliqué, est un outil extrêmement puissant. Il est donc quelque peu surprenant que ce système détaillé soit confiné au Royaume-Uni et à certains pays du

Commonwealth, avec un usage limité dans certains autres pays.

Il y eut, cependant, une évolution notoire, en ce que les enseignants sont devenus le groupe d'acteurs le plus important du processus d'AQE.

Aux États Unis, l'objectif initial des associations régionales, qui se sont développées par la suite sous la forme d'organismes d'accréditation régionaux, était de resserrer les liens entre les universités et les écoles et d'établir des normes pour une préparation adéquate aux études universitaires. Eu égard à l'augmentation du nombre des étudiants, des écoles et des établissements d'enseignement supérieur (EES) vers la fin du XIXe siècle, les liens informels et personnels entre les établissements et les administrateurs ne suffisaient plus et le système fut formalisé.

Pendant ce temps, il se passait très peu de choses dans le reste du monde. Les gouvernements de nombreux pays exerçaient un contrôle considérable sur les universités publiques, y compris en matière de recrutement du personnel, mais ces contrôles, qui évitaient toute référence à la qualité de la prestation éducative ou des résultats éducatifs, étaient loin de constituer des systèmes d'assurance qualité.

L'histoire récente

L'expansion du Réseau international des organismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE) démontre bien l'augmentation du nombre des organismes d'AQE au cours des 25 dernières années.

L'INQAAHE a été établi en 1991. Il compte parmi ses membres des organismes d'assurance qualité et d'accréditation régionaux et nationaux, ainsi qu'un certain nombre de membres associés, qui sont des organisations fortement intéressées par l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. À sa création, l'INQAAHE regroupait des membres de seulement 11 pays, représentant sans doute tous les pays qui possédaient alors des systèmes—parfois partiels—d'AQE de l'enseignement supérieur. L'INQAAHE compte maintenant près de 200 membres à part entière, et très peu de pays ne sont pas représentés. Cela constitue une évolution massive en seulement 25 ans.

Qu'est-ce que la qualité?

La littérature (Harvey et Green, 1993) véhicule différents concepts de la qualité. Parmi ceux-ci, on trouve:

- *La notion d'excellence*. C'est un terrain glissant, car les établissements ne peuvent être excellents tout le temps, et même s'ils l'étaient, le terme serait galvaudé. Il convient de garder en mémoire que le mieux est parfois l'ennemi du bien.
- *La qualité équivaut à un bon rapport qualité-prix*. Cette approche peut paraître trop commerciale, mais il faut reconnaître que les ressources sont limitées. Peut-être convient-il de considérer les ressources comme une contrainte avec laquelle il faut composer pour garantir et améliorer la qualité.
- *La satisfaction des parties prenantes*. Autrement dit, la qualité est là lorsque tout le monde est content. Cependant, même si la satisfaction des parties prenantes est importante, elle ne fournit pas vraiment une mesure effective de la qualité – principalement parce que les parties prenantes, comme les étudiants, les employeurs et les universitaires, peuvent avoir différentes conceptions de la qualité.
- *Conformité à l'objectif*. C'est sans doute la mesure la plus courante de la qualité. Les résultats prou vent-ils que l'activité a atteint l'objectif voulu ? Cependant, cette notion n'est pas suffisante en elle-même, parce que les objectifs peuvent ne pas convenir à toutes les parties prenantes de l'enseignement supérieur ou à la mission d'un établissement particulier. Par conséquent, à « conformité à l'objectif », il convient d'ajouter « conformité de l'objectif ». Les résultats sont-ils appropriés, étant donné les circonstances ?

Ce dernier concept peut être exprimé en trois questions concises:

- Faîtes-vous ce qu'il faut, et le faites-vous bien?
- Qui décide ce qu'il faut faire?
- Comment prouver que c'est bien fait?

Ceci nous amène au rôle des organismes d'assurance qualité et d'accréditation et aux responsabilités d'assurance qualité qu'elles partagent avec les prestataires d'enseignement supérieur.

Définition de l'assurance qualité et de l'accréditation

Les termes « assurance qualité » et « accréditation » sont souvent utilisés de manière interchangeable, notamment dans les pays où l'anglais n'est pas la première langue. « L'assurance qualité » est un terme global qui recouvre l'ensemble des politiques, processus et initiatives qui permettent de préserver et de développer la qualité de l'enseignement supérieur ; « l'accréditation » est, pour reprendre la définition du Council for Higher Education Accreditation (CHEA), « une forme d'évaluation de la qualité où le résultat est une décision binaire (oui/non) qui aboutit généralement à l'octroi d'un statut spécial à un établissement ou programme. »

Si l'on se base sur la terminologie expliquée ci-dessus, un organisme d'accréditation peut décider qu'un programme ne répond pas à ses critères, mais d'autres organismes décident des programmes qui devraient être proposés. Ce sont souvent les agences gouvernementales (nationales ou régionales) qui permettent aux établissements de proposer des programmes aboutissant sur des diplômes d'enseignement supérieur.

Pour des raisons historiques, les organismes d'assurance qualité et les gouvernements des pays dans lesquels ils opèrent entretiennent des relations variables. Dans certains pays, les gouvernements gardent leurs distances ; dans d'autres, ils sont plus directifs. Dans pratiquement tous les systèmes, cependant, les gouvernements exercent un contrôle effectif et interviennent s'ils considèrent que le système d'AQE n'est pas efficace.

L'assurance qualité programmatique ou institutionnelle

Dans certains pays, l'AQE était principalement mise en œuvre au niveau institutionnel ; dans d'autres pays, l'assurance qualité était mise en œuvre au niveau des programmes, ou aux niveaux de l'établissement et des programmes. Cependant, même dans les pays qui pratiquent une assurance qualité institutionnelle, certains programmes aboutissant sur une qualification professionnelle ou vocationnelle sont également soumis à une accréditation programmatique, qui serait normalement réalisée par l'association professionnelle, ou pour son compte.

À mesure que l'AQE se développait, de nombreux pays ont commencé à se concentrer sur l'assurance qualité institutionnelle plutôt que programmatique. Cependant, dans leur conduite de l'assurance qualité institutionnelle, l'accent était sur la manière dont l'établissement assurait la qualité de ses propres programmes.

Les évolutions plus récentes

Au fur et à mesure du développement de l'AQE, un modèle d'évaluation s'es répandu à l'échelle internationale, avec cependant d'importantes différences à l'échelle nationale. Sous ce modèle, un organisme d'AQE passe en revue les programmes ou les établissements à intervalles réguliers, généralement tous les cinq ans.

Dans les années 2000, la plupart des organismes d'AQE suivaient d'un commun accord ce qui était alors appelé le modèle « traditionnel », doté des caractéristiques suivantes:

- Un ensemble de règles et de lignes directrices produites par l'organisme d'AQE
- Une auto-évaluation préparée par l'EES
- La désignation d'un groupe de pairs qui commence son évaluation de l'établissement ou du programme par une analyse de l'auto-évaluation effectuée par l'EES
- Des visites des lieux par le groupe de pairs
- La publication d'un rapport ou, dans certains cas, d'une décision.

Alors que pratiquement tous les organismes soutenaient que l'auto-évaluation, ou l'auto-étude comme on l'appelle parfois, représentait un élément essentiel de leur processus, les points de vue sur la manière dont l'auto-évaluation devait être réalisée variaient considérablement à l'échelle mondiale.

Alors que pratiquement tous les organismes d'accréditation spécifiaient le format des auto-évaluations, la manière dont les EES pouvaient répondre aux questions variait elle aussi considérablement. Dans certains pays, les EES avaient une certaine liberté dans la manière dont ils pouvaient décrire leurs activités, alors que dans d'autres pays, notamment en Asie, le terme « auto-étude » était inapproprié, car l'organisme d'AQE fournissait un formulaire à compléter qui comprenait souvent de nombreuses questions quantitatives et laissait peu de place pour que l'établissement présente son cas. Les approches continuent de différer, mais de nombreux changements sont en cours.

Les tendances nouvelles

À ses débuts, l'AQE reposait essentiellement sur deux éléments majeurs :

- Le jugement intuitif des examinateurs, fondé non pas sur des critères spécifiques mais sur leur expérience
- Des mesures d'intrants relativement rudimentaires, par exemple les qualifications du personnel enseignant, le rapports enseignants-étudiants et le nombre d'ouvrages dans la bibliothèque.

Depuis, l'AQE a évolué et continue d'évoluer, privilégiant l'assurance qualité aux fins d'amélioration à l'assurance qualité aux fins de responsabilisation.

La responsabilisation exige que le programme institutionnel prouve qu'il respecte ou surpasse les normes minimales, alors que l'amélioration de la qualité entend opérer un processus continu d'amélioration de la qualité.

L'une des raisons de cette évaluation positive était qu'au fur et à mesure que les systèmes d'AQE mûrissaient, les établissements reconnus faisaient l'objet de visites répétées, même s'il était assez évident qu'ils n'échoueraient pas au test minimum.

L'amélioration de la qualité est d'une importance manifeste, mais l'impératif le plus important pour un organisme d'AQE est de garantir que le pire programme proposé par un établissement relevant de sa compétence est tout de même de qualité acceptable. Ce commentaire est particulièrement pertinent pour les nouvelles formes d'apprentissage, notamment l'apprentissage professionnel ; par conséquent, la conduite de tests pour déterminer la conformité aux normes minimales est toujours d'actualité.

Des intrants aux résultats, en passant par le processus

Pendant de nombreuses années avant l'avènement de l'AQE, le principal – ou peut-être le seul – indicateur de qualité était une mesure d'intrants : les capacités du personnel enseignant. Aux débuts de l'AQE, les mesures d'intrants restaient prépondérantes. À la qualité du personnel enseignant s'ajoutaient des facteurs tels que le nombre d'ouvrages dans la bibliothèque. L'importance alors attachée aux mesures d'intrants, qui créaient un sentiment de confort, puisqu'ils étaient objectifs et relativement faciles à mesurer, n'est peut-être pas surprenante. Mais le fait que l'intrant en lui-même n'était que rarement mesuré est souvent ignoré ; un indicateur de substitution était utilisé. Cas de figure exemplaire, les qualifications du personnel enseignant étaient utilisées pour mesurer leur qualité en tant qu'enseignants.

De nombreux facteurs semblent avoir favorisé l'évolution des mesures d'intrants vers les mesures de résultats, y compris un plus grand degré de professionnalisme de la part des organismes d'assurance qualité. Mais la diversité croissante de l'enseignement supérieur était une autre raison importante. D'un point de vue historique, la méthode simple fondée sur les intrants était basée sur le modèle traditionnel de l'enseignement supérieur : des étudiants qualifiés, assis dans des salles de classe et instruits par un personnel qualifié. Mais le monde de l'enseignement supérieur est maintenant beaucoup plus diversifié ; par exemple, les étudiants étudient maintenant à distance sans posséder les qualifications d'usage.

Avant de discuter des résultats, il convient de mentionner le rôle important du processus ; en effet, certains soutiennent qu'il ne faut pas se focaliser sur les seuls résultats, puisque certains résultats de l'enseignement supérieur, comme l'honnêteté intellectuelle, la rigueur ou la reconnaissance du besoin d'un apprentissage tout au long de la vie, ne peuvent être mesurés directement. Dans de tels cas, une évaluation de l'expérience d'apprentissage pourrait fournir une mesure de substitution. Certains processus d'apprentissage peuvent être plus favorables que d'autres au développement de certains attributs, et par conséquent les processus d'assurance qualité doivent considérer l'efficacité probable du processus d'enseignement et d'apprentissage pour développer ces attributs importants, mais difficilement mesurables.

Les différents types de mesures des résultats

Il existe deux groupes assez distincts de mesures des résultats. Le premier groupe porte sur la performance des étudiants – ce qu'on appelle les « résultats d'apprentissage » ; le deuxième groupe est un ensemble de mesures indirectes liées à la performance institutionnelle, souvent mesurée au moyen des indicateurs de performance.

Les résultats d'apprentissage

Aux États-Unis, le mouvement en faveur de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants s'est considérablement renforcé au sein de la communauté d'accréditation.

Nous pouvons citer les conseils fournis par le CHEA aux accréditeurs américains. Le CHEA est l'un des deux organismes chargés de reconnaître les organismes d'accréditation, l'autre étant le Ministère de l'éducation des États-Unis.

Les recommandations du CHEA sont énoncées dans un document intitulé « Déclaration des responsabilités communes pour les résultats d'apprentissage des étudiants : accréditation, institutions et programmes » (Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes : Accreditation, Institutions, and Programmes):

Les organismes d'accréditation doivent imposer aux établissements de:

- Rassembler et donner des preuves de ce que les étudiants apprennent et sont en mesure de faire grâce à leurs programmes d'études respectifs, articulés en termes de résultats d'apprentissage établis et ventilés comme il se doit (par exemple, au niveau institutionnel ou programmatique).
- Compléter ces preuves par des informations sur d'autres aspects de la performance institutionnelle ou programmatique en matière de résultats des étudiants (par exemple, obtention du diplôme, rétention, transferts, placement à l'emploi ou admission dans un programme de troisième cycle) qui ne constituent pas des preuves directes de l'apprentissage étudiant.
- Mettre en évidence les preuves des résultats d'apprentissage—de pair avec d'autres aspects de la performance institutionnelle effective, le cas échéant—démontrant l'efficacité institutionnelle ou programmatique (CHEA, 2003).

Il convient de noter que la déclaration ci-dessus porte aussi bien sur les résultats directs de l'apprentissage que sur les indicateurs de performance plus indirects.

Mesures indirectes – les indicateurs de performance

La déclaration du CHEA citée ci-dessus exige des établissements qu'ils considèrent d'autres aspects directs de la performance qui ne constituent pas des preuves directes de l'apprentissage des étudiants, comme l'obtention du diplôme d'études supérieures ou les taux de placement à l'emploi. Ces mesures sont aussi reconnues comme des indicateurs clés dans de nombreux pays (OCDE, 2008).

Cependant, en l'absence d'éléments de comparaison, un indicateur est tout simplement un chiffre. Un établissement peut se baser sur une analyse de séries chronologiques pour comparer la performance passée et présente ; cette analyse est aussi très utile pour comparer sa performance avec celle d'autres établissements. Les deux dernières décennies ont été caractérisées par la production de statistiques nationales sur l'enseignement supérieur. L'Organisme des statistiques sur l'enseignement supérieur (Higher Education Statistics Agency, HESA) au Royaume-Uni est un bon exemple. HESA publie annuellement des données sur les programmes des EES concernant la progression des étudiants, les titres décernés et la performance en termes de placements à l'emploi et d'admissions aux programmes de troisième cycle.

Une culture de la qualité

Dans ses premiers jours, l'assurance qualité se préoccupait d'évaluer les performances d'un établissement ou d'un programme. À mesure que l'assurance qualité se développait, cet examen était généralement réalisé annuellement en interne et tous les cinq ans par un organisme externe. L'élément clé de l'assurance qualité consistait à regarder dans le rétroviseur et à procéder à des vérifications. Au cours des cinq ou six dernières années, le point de vue selon lequel l'assurance qualité ne constitue pas simplement un processus de vérification, mais devrait aussi influer de manière plus proactive sur les activités quotidiennes de l'établissement. Le terme « culture de la qualité » est souvent utilisé pour décrire ce développement (Association Européenne de l'Université, 2010 et 2011).

L'adoption de la notion d'une culture de la qualité a affecté les relations des organismes d'assurance qualité avec les établissements relevant de leurs compétences, ainsi que la manière dont ils mettent en œuvre l'AQE. En ce qui concerne les relations, elle a encouragé les organismes d'AQE à échanger leur rôle d'inspection pour une relation caractérisée par la notion de partenariat —notamment pour encourager les établissements à adopter les procédures visant à améliorer leur culture de la qualité. Elle a aussi eu un impact sur la manière dont les organismes d'assurance qualité évaluent les programmes et les établissements, en accordant davantage d'importance à la manière dont l'établissement assure et améliore la qualité, plutôt qu'en tentant simplement de mesurer la qualité elle-même.

L'avenir

Bien que les universités existent depuis un millénaire, l'AQE n'a cours dans la plupart des pays que depuis 30 ans environ. Cette période relativement courte a été le témoin de changements considérables, parmi lesquels on note l'importance réduite accordée aux intrants et l'importance accrue accordée aux résultats et la préférence accordée à la notion de partenariat plutôt qu'à l'idée d'inspection. Le système est-il maintenant stable, ou d'autres changements sont-ils à venir ?

Des changements sont certainement à venir, impulsés principalement par le fait que :

- Le présent système est trop contraignant, et
- Les résultats devraient faire l'objet d'une attention encore plus importante.

Notons ici les développements aux États-Unis et au Royaume-Uni, même si les exemples abondent de par le monde.

Aux États Unis, deux sénateurs ont introduit en septembre 2015 un projet de loi visant à créer un système d'accréditation alternatif volontaire pour les universités américaines ainsi que les autres prestataires d'enseignement supérieur. D'après le projet de loi, qui verrait la fin de la dominance des organismes d'accréditation établis, les résultats du système d'enseignement supérieur – dont une éducation universitaire traditionnelle de quatre ans ne serait qu'un des éléments – feraient l'objet d'une attention beaucoup plus importante.

Au Royaume-Uni, nombreux sont ceux qui pensent que le présent système d'AQE est trop contraignant. Le principal organisme d'enseignement supérieur en Angleterre, le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur en Angleterre (Higher Education Funding Council for England, HEFCE), a publié en juin 2015 un texte consultatif sur la manière dont l'évaluation de la qualité pourrait se développer (HEFCE, 2015). Le texte proposait d'accorder une confiance accrue aux établissements, afin que l'assurance qualité :

« Soit basée sur l'autonomie des prestataires d'enseignement supérieur, avec le pouvoir de décerner des diplômes, d'établir et de maintenir les normes académiques, et la responsabilité pour tous les prestataires de déterminer et délivrer l'expérience académique la plus appropriée pour leurs étudiants, où qu'ils étudient et quel que soit leur mode d'études. »

En gros, il suggère que pour les prestataires établis (c'est-à-dire pas pour les nouveaux établissements), l'assurance qualité doit s'appuyer sur une approche « axée sur les risques ». Comme le prescrit le document de discussion:

« Ne pas tester à plusieurs reprises un prestataire établi sur la base des exigences fondamentales de prestation nécessaires pour entrer dans le système d'enseignement supérieur public, à moins qu'il n'y existe des indications que cela est nécessaire. »

Cela voudrait dire que les examinateurs externes ne répéteraient pas les mêmes procédures tous les cinq ans. Le processus actuel d'AQE serait beaucoup moins contraignant pour les prestataires établis, à moins que des problèmes n'aient été signalés.

De nombreux autres pays pourraient s'orienter dans la même direction, ce qui peut être considéré comme une évolution négative ou positive. L'interprétation négative est que l'assurance qualité en souffrirait ; l'interprétation positive est qu'elle y gagnerait, grâce à l'impact plus important sur les activités quotidiennes de l'établissement, et que l'organisme d'AQE exercerait un contrôle moins contraignant mais néanmoins efficace.

Pour conclure, les organismes d'assurance qualité et d'accréditation s'orientent vers une relation moins interdépendante avec leurs prestataires d'enseignement supérieur et adoptent une vision plus holistique des éléments qui constituent la qualité.

Références

Association Européenne de l'Université. (2010). Examining quality culture, Part I : Quality assurance processes in higher education institutions. Bruxelles : Association Européenne de l'Université.

Association Européenne de l'Université. (2011). Examining quality culture, Part II : Processes and tools – Participation, ownership and bureaucracy. Bruxelles : Association Européenne de l'Université.
Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2003). Statement of mutual responsibilities for student learning outcomes : Accreditation, institutions, and programmes. Washington, DC : CHEA.

El-Khawas, E. (2001) Accreditation in the USA : Origins, developments and future prospects. Paris : Institut international de planification de l'éducation (IIPE) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Harvey, Lee, & Green, Diana. (Janvier 1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education 18:1. p. 9-34
Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (2015). Future approaches to quality assessment in England, Wales and Northern Ireland. Londres : HEFCE.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2008). Tertiary education for the knowledge society. OCDE Thematic Review of Tertiary Education : Synthesis Report, Volume 2 : Assuring and Improving Quality. Paris : OCDE.

Silver, H. (1994). External examining in the UK : How did it start? Higher Education Quality Council. External examining in focus. Novembre 2004

Principe 7 : La qualité et le changement

Sir John Daniel, Contact North | Contact Nord ; ancien Président, Commonwealth of Learning et Recteur, The Open University, Royaume-Uni

La qualité et le changement : un enseignement supérieur de qualité doit être flexible, créatif et innovant. Il doit se développer et évoluer pour répondre aux besoins des étudiants, justifier la confiance sociale et promouvoir la diversité.

L'action sur le principe relatif à « la qualité et le changement » implique de reconnaître:

- Les quatre moteurs externes actuels du changement : des économies faibles, le chômage et le sous-emploi des diplômés, la technologie et les attitudes du public.
- Les questions importantes que ces moteurs mettent en évidence en ce qui concerne les étudiants, qui:
    - N'adoptent pas des modes d'études modernes, en ligne.
    - Ne travaillent pas assez dur.
    - N'apprennent pas ce qu'il faut.
- Le rôle décisif des enseignants.

Le besoin, dans l'avenir immédiat, d'augmenter l'utilisation de l'apprentissage en ligne, de mettre l'accent sur le développement de compétences générales et d'améliorer l'acquisition par les étudiants des connaissances académiques dans leur domaine d'études.

Contexte

Le Groupe international d'assurance qualité (CIQG) du Council for Higher Education Accreditation (CHEA) considère que l'augmentation de l'activité internationale de l'enseignement supérieur crée le besoin urgent d'arriver à une compréhension commune de ce qui constitue une éducation de qualité. Le CIQG a développé sept principes sur la qualité afin de contribuer à cette compréhension commune, dans le respect des nombreuses différences qui façonnent nos systèmes d'enseignement supérieur et nos points de vue sur la qualité.

Pour favoriser la discussion, le CIQG a demandé à plusieurs universitaires et praticiens de commenter chacun de sept principes. Bien que les principes eux-mêmes soit énoncés brièvement afin d'être aussi pertinents que possible à l'échelle mondiale, ces commentaires ont pour but d'inspirer des débats sur leur application aux contextes locaux.

Le principe no 7 appelle à faire preuve de plus de flexibilité, de créativité et d'innovation pour permettre à l'enseignement supérieur de se développer et d'évoluer en réponse aux besoins des étudiants, de continuer à inspirer confiance à la société et de promouvoir la diversité. Le présent commentaire se propose de répondre à trois questions:

- Que faut-il faire pour mettre en œuvre le principe?
- Quels sont les défis qu'entraîne cette mise en œuvre?
- Comment ce principe peut-il améliorer la qualité?

Conduite du changement : les moteurs et les acteurs

Le changement demande généralement une combinaison de moteurs du changement qui exercent une pression provenant de l'environnement externe et des acteurs internes qui préconisent le changement au sein des établissements d'enseignement supérieur (EES). Nous identifierons ci-dessous quatre moteurs du changement et considéreront le personnel universitaire (les enseignants) et les étudiants comme des acteurs internes clés.

Les moteurs externes

L'enseignement supérieur est en flux dans de nombreux pays. Quatre moteurs du changement sont particulièrement importants : des économies faibles, le chômage et le sous-emploi des diplômés, la technologie Internet et les attitudes du public, véhiculées par les médias. Ces quatre moteurs déterminent ensemble l'orientation des changements ; nous décrirons d'abord brièvement chacun de ces moteurs, avant d'étudier les pressions qu'ils exercent ensemble sur les orientations du changement. Quelles seront les implications de ces changements en matière de qualité ?

Les économies

L'économie mondiale peine toujours à se remettre de la récession de 2008 alors que de nouveaux chocs se font ressentir, comme le ralentissement économique de la Chine. En raison de cette incertitude économique, les gouvernements hésitent à dépenser les deniers publics, notamment pour l'enseignement supérieur. Les revenus réels stagnent dans de nombreux pays, avec pour résultat que les universités ont du mal à équilibrer leurs budgets en augmentant les frais de scolarité.

Le chômage

Le chômage et l'inactivité sont un fléau pour les jeunes, surnommés « la génération sans emploi » par le magazine The Economist (2013). Près de 300 millions de jeunes – un quart de la jeunesse mondiale – n'ont pas d'emploi et ne poursuivent pas une éducation ou une formation. Pourtant, les employeurs se plaignent de la pénurie de diplômés dotés des compétences et des aptitudes nécessaires pour remplir certains emplois.

De plus, des pays aussi différents que les États-Unis et la Chine ont de sérieux problèmes de sous-emploi des diplômés. De nombreux diplômés dans ces pays, et d'autres, prennent des emplois – comme serveur de bar ou vendeur– qui ne nécessitent pas une éducation supérieure. L'éducation et le marché de l'emploi ne semblent pas synchronisés.

La technologie

La technologie nous a permis d'augmenter l'efficacité et la qualité des produits et services sur lesquels nous comptons dans notre vie quotidienne. Il n'y a pas de raison pour que la technologie ne puisse pas également améliorer l'impact de l'enseignement supérieur et réduire ses coûts, mais les progrès en la matière sont lents. Les universités ouvertes dans plusieurs pays ont prouvé qu'il est possible de parvenir à une qualité plus élevée avec des coûts moins élevés, mais leurs méthodes n'ont jusqu'à présent pas eu beaucoup d'impact sur les campus conventionnels.

Les médias

La couverture médiatique est le quatrième moteur du changement. Elle est en lien avec le principe de qualité no 3, qui stipule que la qualité de l'enseignement supérieur est jugée à l'aune de sa capacité à répondre aux besoins de la société et inspirer confiance au public. La couverture médiatique est le reflet d'un certain manque de confiance du public dans l'enseignement supérieur, plutôt que sa cause. Dans

de nombreux pays, les journalistes se montrent beaucoup moins respectueux qu'auparavant à l'égard de l'enseignement supérieur et critiquent largement son échec à s'adapter aux changements. En voici trois exemples.

Les médias mondiaux ont couvert avec enthousiasme la frénésie des MOOCs (massive open online courses, cours en ligne ouverts et massifs) lancés par les universités d'élite américaines en 2012. Au débit, les médias célébraient une révolution dans l'enseignement supérieur qui permettrait à tout le monde d'étudier gratuitement en ligne. S'ensuivit un contrecoup médiatique, lorsque les méthodes d'enseignement de la plupart des campus universitaires continuèrent peu ou prou comme par le passé.

Aux États Unis, le livre Academically Adrift : Limited Learning on College Campuses (« La dérive académique : l'apprentissage limité sur les campus universitaires », Arum & Roksa, 2011) rapportait que les étudiants n'apprenaient pas grand chose et suscita énormément de commentaires. Dans sa critique du livre, Jaschik (2011) constate que « 36 pour cent des étudiants n'affichent pas une amélioration significative de leur apprentissage au cours de leurs quatre années d'études universitaires. » L'auteur poursuit : « le principal coupable... est un manque de rigueur... 32 pour cent des étudiants chaque semestre ne suivent pas de cours qui donnent à lire plus de 40 pages par semaine, et la moitié ne prennent pas un seul cours pour lequel ils doivent rédiger plus de 20 pages tout au long du semestre... En moyenne, les étudiants passent seulement 12 à 14 heures par semaine à étudier, et consacrent une grande partie de ce temps à l'étude en groupe. »

Stimulé par le chômage des jeunes et des diplômés, les médias se font l'écho des inquiétudes du public concernant la capacité de l'enseignement supérieur à fournir aux diplômés les compétences et les connaissances dont ils ont besoin pour réussir dans le monde d'aujourd'hui et de demain.

Sommaire

Cette brève analyse des quatre moteurs externes du changement souligne trois grands problèmes que l'enseignement supérieur doit affronter pour améliorer sa qualité :

- Les étudiants n'adoptent pas des modes d'études modernes, en ligne;
- Les étudiants ne travaillent pas assez dur;
- Les étudiants n'apprennent pas ce qu'il faut.

Le changement requiert des acteurs internes qu'ils règlent ces problèmes. Quelles sont les attitudes des acteurs clés, les étudiants et les enseignants ?

Acteurs internes

Les étudiants

Les étudiants prêts à investiguer trouveront d'ores et déjà un vaste choix de modes d'études. Certains sont fondés sur le contact direct, d'autres sont entièrement en ligne et nombre d'entre eux sont un alliage des deux. Les possibilités d'apprentissage proposées par les établissements vont inévitablement évoluer pour répondre aux besoins des étudiants. Que recherchent ces derniers?

Lors de la préparation de son rapport, Driving the skills agenda : Preparing students for the future (« Impulser l'agenda des compétences : préparer les étudiants pour l'avenir »), l'Economist Intelligence Unit (EIU, 2015) a effectué des recherches dans des pays du monde entier (Australie, Brésil, Canada, Chine, Finlande, Ghana, Inde, Malaisie, Mexique, Pays-Bas, Nouvelle Zélande, Philippines, Pologne, Roumanie, Russie, Arabie saoudite, Afrique du Sud, Espagne, Suède, Thaïlande, Émirats arabes unis, Royaume-Uni et États-Unis). L'EIU a trouvé qu'au niveau des écoles, « l'utilisation accrue de la technologie est en tête de liste des changements que les étudiants de 11 à 17 ans souhaiteraient voir appliqués dans leur école, par

une marge de 14 points de pourcentage. Ce constat vaut particulièrement pour l'Espagne, la Russie et le Mexique, où 68 pour cent, 63 pour cent et 58 pour cent respectivement des jeunes élèves réclament une utilisation accrue de la technologie dans les écoles. » Des constats similaires ont été établis au niveau de l'enseignement supérieur : « Seuls 23 pour cent des jeunes de 18 à 25 ans pensent que le système éducatif de leur pays tire pleinement partie des technologies actuellement disponibles. »

Bien entendu, les attitudes des étudiants varient selon les pays, comme le démontrent les exemples suivants. Certains étudiants préfèrent l'apprentissage direct, d'autres préfèrent l'apprentissage mixte, d'autres encore trouvent leur compte dans les cours entièrement proposés en ligne.

Wong (2015) a évoqué des enquêtes réalisées à Hong Kong et montrant que l'apprentissage traditionnel en face-à-face reste le mode d'études favori, malgré la prévalence des ordinateurs personnels et de l'accès Internet à haut débit. Son investigation a conclu que la barrière la plus importante à l'adoption de l'apprentissage en ligne est le manque de discipline et de motivation des apprenants. C'est le résultat d'une culture de l'apprentissage utilitaire, centrée sur l'enseignant et caractérisée par l'apprentissage par cœur, qui est contraire à l'auto-direction et à la focalisation sur l'étudiant qu'entraîne l'apprentissage en ligne. Les établissements de Hong Kong ont peu planifié l'apprentissage en ligne, et l'objectif utilitaire des étudiants de terminer les cours avec un minimum d'efforts trouve souvent son pendant chez les enseignants, qui cherchent aussi à enseigner avec le moins d'efforts possible.

Les attitudes sont différentes en Amérique du Nord. Une étude sur l'apprentissage mixte à l'université York a révélé que les étudiants les plus performants étaient particulièrement enthousiastes (Owston, York & Murtha, 2013). D'après les auteurs, « une relation remarquablement forte a été trouvée entre les perceptions et les notes. Comparé aux étudiants moins performants, les étudiants les plus performants étaient les plus satisfaits de leurs cours mixtes, en reprendraient un, et préféraient le format mixte à l'apprentissage entièrement direct ou en ligne. Les étudiants les plus performants ont également trouvé que les cours mixtes étaient plus pratiques et plus intéressants, et qu'ils apprenaient mieux les concepts fondamentaux que dans le cadre des autres cours traditionnels en face-à-face qu'ils avaient suivi. »

Le Bureau de l'apprentissage et de l'enseignement de l'université Ryerson a procédé à un examen de la littérature sur l'apprentissage en ligne pour le compte de ses enseignants (Schwartz, 2013). D'après ses recherches, la qualité de l'apprentissage en ligne dépend de la pédagogie sous-jacente, et les perceptions des étudiants sont principalement influencées par la structure du cours. Le rôle de l'instructeur est également un facteur crucial dans leur perception de la qualité de l'apprentissage en ligne. Les étudiants « veulent que leurs enseignants soient des partenaires dans le processus d'apprentissage, leur fournissent une expertise sur les contenus, soutiennent leurs expériences d'apprentissage, les aident à établir des liens, leur donnent des retours rapides… ils s'attendent à avoir un professeur » (Barcelona, 2009).

Schwartz a noté d'autres études où la majorité des étudiants trouvaient les cours en ligne plus difficiles que les cours traditionnels et les considéraient comme un meilleur moyen d'apprentissage, pour lesquels ils étaient plus disposés à lire les textes au programme. Schwartz a trouvé des preuves que les étudiants adultes ainsi que les femmes étaient un peu mieux disposés à étudier en ligne que les étudiants plus jeunes et les hommes. Enfin, elle a trouvé que les étudiants qui avaient déjà fait l'expérience d'un cours en ligne étaient plus susceptibles d'en suivre un autre avec succès.

Ce tour d'horizon des opinions des étudiants montre que cinq facteurs influencent leurs attitudes envers l'apprentissage fondé sur la technologie et leur disposition à travailler plus dur.

- Une tradition culturelle d'apprentissage par cœur et de reproduction des connaissances ainsi acquises au moyen de tests ne constitue pas un bon environnement pour introduire des changements susceptibles d'améliorer la qualité.
- Les étudiants les plus performants prennent plus volontiers goût à l'apprentissage mixte que les étudiants moins performants. Plus les étudiants font l'expérience de l'apprentissage mixte, mieux ils réussissent.

- L'apprentissage mixte et l'apprentissage en ligne incitent les étudiants à travailler plus dur et à s'impliquer plus pleinement dans le cours, rehaussant ainsi la qualité de l'apprentissage.
- Une pédagogie solide, comportant des instructions claires, est essentielle à la qualité de l'enseignement en ligne.
- Lorsque les normes techniques ne sont pas à la hauteur, les étudiants ont une expérience très négative de la qualité du cours (Uvalić-Trumbić & Daniel, 2013).

Quelles compétences et connaissances?

Il n'est pas surprenant que les perceptions des étudiants sur « ce qu'il faut » apprendre sont d'ordre général plutôt que spécifique. Après avoir mené une enquête auprès des étudiants dans le cadre de son processus de planification stratégique, l'université Concordia (2015) a déclaré : « Les étudiants nous disent qu'ils souhaitent un apprentissage fondé sur les objectifs et la pratique. Ils veulent développer des manières multidisciplinaires de penser et de collaborer. Ils bénéficient d'une pédagogie rehaussée par la technologie numérique qui les aide à pratiquer, à établir des liens et à réaliser leurs objectifs académiques, plutôt que d'une simple technologie d'enseignement. »

Les étudiants du monde entier perçoivent les faiblesses des offres institutionnelles. Comme le note l'EIU (2015), « Les étudiants semblent manquer de confiance dans la pertinence de leur éducation : seuls 44 pour cent des étudiants de 18 à 25 ans pensent que leur système éducatif leur fournit les compétences nécessaires pour intégrer le marché du travail. » Cependant, ce rapport, basé sur des recherches effectuées dans le monde entier, note également que les étudiants apprennent de manière plus indépendante : « Malgré qu'une minorité seulement de jeunes de 18 à 25 ans aient rapporté que leur éducation leur avait fourni toutes les compétences requises sur le marché du travail, une large majorité sont confiants ou très confiants dans leurs perspectives de carrière. De même, il existe une variation considérable— plus de 20 points de pourcentage dans certains cas—dans le nombre d'étudiants qui pensent qu'ils ont acquis de bonnes ou de très bonnes compétences sans grande éducation formelle en la matière. »

Sommaire

A la lumière des trois grandes questions identifiées ci-dessus, la recherche suggère que la plupart des étudiants seraient heureux de recevoir davantage d'instruction en ligne, pourvu qu'elle soit basée sur une pédagogie et une technologie solides. Bien que les étudiants pensent que l'apprentissage en ligne leur demande plus de travail, ils l'acceptent volontiers si cela mène à un apprentissage plus approfondi. Les opinions des étudiants sur « ce qu'il faut apprendre » reflètent plus un malaise quant à la pertinence de leur programme d'enseignement supérieur actuel qu'une demande spécifique de changement.

Le personnel enseignant

Le principe de qualité no 7 demande « souplesse, créativité et innovation pour que l'enseignement supérieur puisse se développer et évoluer pour répondre aux besoins des étudiants, justifier la confiance sociale et promouvoir la diversité. » Le désir de changement doit sourdre au sein des établissements afin de stimuler la mise en œuvre du principe dans une perspective de qualité.

Qui décide du changement?

Les enseignants sont appréciés pour la diversité de leurs opinions ; il est donc futile de s'attendre à ce qu'ils expriment un point de vue commun sur les orientations souhaitables en matière de changement. Néanmoins, le changement ne sera pas mis en œuvre sans le soutien—ou du moins le consentement tacite—des enseignants.

Les personnes écrivant des ouvrages sur le changement dans l'enseignement supérieur ont une énorme

dette à l'égard du professeur Tony Bates pour son œuvre magistrale L'enseignement à l'ère numérique : Des balises pour l'enseignement et l'apprentissage (« Teaching in a Digital Age : Guidelines for Designing Teaching and Learning », Bates, 2015). C'est un plaisir de reconnaître cette dette ici et de renvoyer ceux qui souhaitent étudier ces sujets plus en détail à son excellent ouvrage.

Dans un passage important, Bates soutient que « Si les universités doivent changer pour répondre aux pressions externes, ce changement doit provenir de l'établissement lui-même, notamment des professeurs et chargés de cours. Ce sont les enseignants qui doivent percevoir le besoin de changement et être prêts à opérer eux-mêmes ces changements. »

Son raisonnement est que les universités existent depuis plus de 800 ans parce qu'elles ont été délibérément conçues pour résister aux pressions externes. « Elles ont assisté à l'avènement et la chute des rois et des papes, des gouvernements et des entreprises commerciales, sans que les forces extérieures modifient fondamentalement la nature de ces établissements d'enseignement. » Tout changement qui menace la manière dont les universités contribuent à la société à travers leurs valeurs fondamentales, qui sont l'indépendance et la liberté, seraient fortement opposées par le personnel universitaire.
Le principe de qualité no 4 stipule que les gouvernements ont un rôle à jouer pour encourager et soutenir un enseignement supérieur de qualité. Dans l'exercice de leur rôle, ils doivent se souvenir d'abord, que la mission primordiale des universités est la création, l'évaluation, le maintien et la diffusion des connaissances et ensuite, que pour s'acquitter de leur rôle, elles doivent bénéficier d'une très large autonomie, principalement parce que la valeur potentielle de nouvelles connaissances en particulier n'est pas facile à prédire. Autrement dit, les valeurs fondamentales du monde universitaire sont le fondement de sa qualité.

Comme l'écrit Bates, « les universités procurent à la société un moyen sûr de miser sur l'avenir, en encourageant la recherche et le développement novateurs qui pourraient ne produire aucun avantage immédiat apparent à court terme ou ne mener nulle part, sans subir d'importantes pertes commerciales ou sociales. Un autre rôle crucial des universités est leur capacité de défier les hypothèses ou les positions de puissantes organisations (comme des gouvernements ou entreprises) extérieures au milieu universitaire, lorsque celles-ci semblent être en conflit avec l'évidence ou les principes de déontologie, ou encore, avec le bien-être général de la société. »

C'est pour cette raison que les universitaires sont libres de choisir ce qu'ils étudient et, plus important, comment communiquer ces connaissances. L'enseignement universitaire est étroitement lié à cette idée de liberté et d'autonomie universitaires. Par conséquent, comme le note Bates, « ce sont les enseignants qui doivent ressentir le besoin de changements et être prêts à réaliser eux-mêmes ces changements…
Si le gouvernement ou la société essaie de mettre en œuvre globalement les changements de l'extérieur, surtout d'une façon qui conteste les valeurs fondamentales de l'université, cela risque grandement de détruire le concept même qui transforme les universités en composantes uniques et précieuses de la société, les rendant ainsi moins précieuses pour la société dans son ensemble. »

Sommaire

Le fait de souligner le rôle décisif des enseignants ne plaide pas contre le principe de changement dans les universités, mais constitue plutôt un rappel que lors de la mise en œuvre du principe de qualité no 7, les universitaires doivent ressentir « le besoin de souplesse, de créativité et d'innovation » afin de permettre à l'enseignement supérieur de se développer et d'évoluer pour « répondre aux besoins des étudiants, justifier la confiance sociale et promouvoir la diversité. »

Ceci nous ramène à notre troisième grand thème. Quelle sont les « bon sujets » que les universitaires doivent partager avec leurs étudiants ? Ces choix ne peuvent être aisément imposés de l'extérieur ; ils doivent faire l'objet d'un consensus au sein des établissements. Mais si la qualité résulte de la « conformité à l'objectif », alors l'enseignement d'un programme en adéquation avec l'époque est essentiel à un enseignement supérieur de qualité.

Comme nous l'avons vu, il n'est pas surprenant que les étudiants n'aient pas une idée claire des compétences et des connaissances requises dans des domaines particuliers. Le rôle des enseignants est d'articuler et de répondre à ces besoins. Nous commencerons avec les compétences.

Compétences

Un débat animé fait rage sur les « compétences du XXIe siècle » nécessaires pour vivre et travailler dans le monde actuel. Un rapport cité précédemment (EIU, 2015) a demandé aux employeurs de nommer les compétences essentielles qu'ils exigent des employés. Les cinq réponses les plus fréquentes étaient la capacité à résoudre les problèmes, le travail en équipe, la pensée critique, la créativité et les aptitudes au leadership. Les compétences de base en matière d'alphabétisme et de calcul faisaient moins bonne figure, parce que les employeurs interrogés considéraient ces compétences comme allant de soi. Peut-être supposent-ils que les diplômés possèdent les connaissances thématiques nécessaires pour commencer leur emploi, même si une formation complémentaire pourrait s'avérer nécessaire pour leur inculquer des compétences professionnelles spécifiques. Où les établissements doivent-ils trouver l'équilibre entre le développement de compétences et l'enseignement des contenus, et quels sont les contenus nécessaires aux diplômés ?

L'enseignement à l'ère numérique (Bates, 2015) commence par une réflexion assez poussée sur les compétences et connaissances nécessaires pour vivre et travailler dans le monde d'aujourd'hui et de demain. Quelles conclusions en tire-t-il ?

Bates reconnaît que certaines compétences ont acquis une plus grande importance dans la société du savoir, mais son analyse est plus approfondie que le rapport de l'EIU (2015). Il souligne l'importance des compétences suivantes, adaptées selon la liste dressée par le Conference Board du Canada (2014) :

- Les aptitudes à communiquer (y compris au moyen des médias sociaux)
- La capacité d'apprendre de façon autonome
- L'éthique et la responsabilité
- Le travail en équipe et la souplesse
- La capacité de raisonnement
- Les compétences numériques
- La gestion des connaissances (ce qu'il appelle « peut-être la plus importante de toutes les compétences », ajoutant que la capacité d'évaluer, d'analyser et de disséminer l'information dans un contexte particulier est une compétence dont les diplômés se serviront tout au long de leur carrière).

Bates souligne également qu'il est obligatoire d'enchâsser ces compétences au sein d'un domaine de connaissances et que le développement des compétences est souvent spécifique au contexte. Portant principalement son attention sur les EES, il souligne que le contenu et les compétences sont étroitement liés et qu'il convient de consacrer autant d'attention au développement des compétences qu'à l'acquisition de contenus si l'on veut atteindre une éducation de qualité. Cela impose des contraintes, car « quoique le contenu puisse être transmis aussi efficacement au moyen d'une large gamme de médias, le développement des compétences est beaucoup plus lié à des approches d'enseignement et à des technologies spécifiques. »

Les connaissances théoriques

Lorsqu'il discute de l'acquisition de contenu, Bates (2015, p. 59) nage à contre-courant en attaquant le point de vue – très courant en dehors du milieu de l'enseignement supérieur – que les connaissances académiques théoriques sont pertinentes à l'ère numérique. En développant le travail de Laurillard (2001), il souligne la différence entre les connaissances théoriques et les connaissances ou croyances pratiques basées sur l'expérience directe des étudiants.

Sans réfuter l'importance de la composante expérientielle de l'étude, Bates soutient avec conviction que les connaissances théoriques, qui sont « une forme de connaissances de second ordre qui cherche des abstractions et des généralisations fondées sur le raisonnement et les preuves », sont sans doute plus à l'épreuve du temps qu'une grande partie de l'apprentissage expérientiel. Il souligne que l'idée de « connaissances théoriques » s'applique aussi bien aux connaissances « pures » qu'aux connaissances appliquées. Les deux formes de connaissances contiennent les quatre composantes fondamentales des connaissances académiques ; la transparence, la codification, la reproduction et la communicabilité.

Les connaissances théoriques s'appliquent aussi à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, collèges et universités compris. Une des raisons pour lesquelles certains établissements transposent davantage de matériel en ligne dans les programmes professionnels et vocationnels est que l'élément d'apprentissage cognitif dans de nombreuses professions et de nombreux métiers a augmenté rapidement. Par exemple, les métiers exigent maintenant davantage d'apprentissage théorique, comme des connaissances plus approfondies en mathématiques, en ingénierie électrique et en électronique.
Ce n'est pas un accident si les sociétés qui ont prospéré aussi bien à l'ère du savoir qu'à l'époque industrielle attachent de l'importance à la rigueur, à l'abstraction, aux généralisations fondées sur des preuves, au rationalisme et à l'indépendance universitaire. Un enseignement supérieur de qualité s'appuie sur les connaissances théoriques. Dévaluer l'importance des connaissances théoriques revient à couper la branche sur laquelle les sociétés avancées sont assises.

Quelles sont les conséquences sur notre manière de mélanger les modes d'apprentissage ? La clé, selon Laurillard (2001), est que l'enseignement universitaire doit opérer une médiation entre les expériences des étudiants et sa représentation symbolique. Nous ne pouvons attendre des étudiants qu'ils construisent un savoir académique simplement par un apprentissage autodirigé et des discussions avec leurs pairs. Le rôle de l'enseignant est de les aider à maîtriser les règles et les conventions pour acquérir et valider le savoir dans cette discipline dans un cadre dialectique, dans lequel les débats et les discussions répondant aux règles et critères de la discipline sont encouragés et fomentés par l'enseignant. La conversation et la discussion sont critiques à ces fins (Bates, 2015).

L'exemple classique utilisé pour concrétiser cette distinction entre les connaissances expérientielles et théoriques est la troisième loi du mouvement de Newton, qui dispose que toute action entraîne une réaction équivalente et de force opposée. Il y a de cela deux décennies, Howard Gardner a démontré que même les étudiants en physique du Massachusetts Institute of Technology adoptaient les pratiques des naïfs élèves du primaire lorsqu'ils étudiaient les lois du mouvement de Newton (Gardner, 1991 ; Brown, 1992). Le site web de l'American Psychological Association (2015) donne d'autres exemples de « (Fausses) conceptions alternatives courantes » (Common Alternative Conceptions (Misconceptions) en sciences, mathématiques et langues, qui montrent que les étudiants ont du mal à s'approprier le savoir théorique.

Sommaire

Ce sommaire des compétences et connaissances nécessaires aux diplômés du XXIe siècle souligne le besoin de changer l'enseignement supérieur tout en améliorant sa qualité. Il révèle que les enseignants doivent s'investir tout particulièrement dans deux tâches assez distinctes. La première est de porter une attention accrue au développement des compétences, tout en les enchâssant dans le contexte approprié. La seconde est de s'assurer que les étudiants s'approprient les connaissances théoriques qui sous-tendent leur domaine d'études.

Défis de mise en œuvre

Notre analyse des moteurs du changement ainsi que des attitudes des étudiants et des enseignants indique que les changements auront lieu dans trois domaines en particulier :

- Une utilisation accrue de l'apprentissage en ligne;
- Une importance accrue accordée au développement de compétences dans différents domaines de connaissances ;
- Une amélioration de l'acquisition par les étudiants des connaissances théoriques sous-tendant leur discipline.

Le plus grand défi dans la réalisation de progrès dans ces trois domaines est sans doute le besoin d'introduire une plus grande spécialisation et une plus grande répartition des tâches dans l'enseignement universitaire—comme c'est déjà le cas pour la recherche.

Comparé à ce qui a cours dans la plupart des organisations modernes, l'enseignement universitaire est encore une industrie artisanale, où un seul individu est responsable de tous les stades de la production et de la prestation. Tous les changements proposés ci-dessus nécessitent une répartition des tâches et une plus grande spécialisation. Cela est déjà le cas pour le développement des matériaux d'apprentissage en ligne, où la plupart des établissements emploient des concepteurs Web, des programmeurs et des spécialistes des médias pour aider les enseignants à concevoir et développer des cours.

Ce même principe devra également être mis en œuvre pour soutenir les composantes interactives des trois orientations du changement : soutien individuel aux apprenants en ligne, développement des compétences, et tutorat nécessaire pour enchâsser les connaissances théoriques. Ce travail d'équipe entraînera des changements considérables dans les pratiques de travail des enseignants. Pourtant, avec l'augmentation du nombre des étudiants, il devient essentiel pour le professeur principal d'être aidé dans les fonctions vitales de soutien individuel aux étudiants en ligne, d'organisation de séances de stages pour développer les compétences et d'évaluation des devoirs (ce qui deviendra un outil d'enseignement plus important).

Au lieu de diviser les grandes classes en sections plus petites et d'employer des professeurs adjoints pour enseigner chaque classe de manière semi-autonome, il serait plus efficace de mettre les cours en ligne et d'employer les professeurs adjoints pour gérer ces composantes interactives. Cette approche change les demandes faites aux étudiants et aux enseignants, mais peut leur procurer une plus grande satisfaction une fois qu'ils se sont familiarisés avec ces nouvelles exigences.

Améliorer la qualité

Les changements décrits dans ce texte coulent dans la direction du discours sur la qualité de l'enseignement supérieur. Les évaluations de la qualité entreprises par les gouvernements et leurs organismes d'assurance qualité s'orientent progressivement vers l'évaluation des résultats d'apprentissage. C'est, par exemple, le critère principal de la « Plate-forme de qualité » (Quality Platform) développée par le CHEA pour les prestataires d'enseignement supérieur post-traditionnels (non-institutionnels) (CHEA, 2014).

De fait, les trois domaines de changements clés que nous avons décrits ont pour conséquence que les approches traditionnelles d'assurance qualité, comme le passage en revue des stocks bibliothécaires ou des qualifications des enseignants, semblent légèrement dépassées. Aujourd'hui, Internet est la bibliothèque, et l'efficacité du travail d'équipe entre les enseignants et leurs professeurs adjoints et personnels de soutien importera plus que leurs Cv individuels. Il en découle une magnifique opportunité pour les établissements qui sont prêts à remanier leur enseignement et l'enrichir en technologie afin d'armer leurs diplômés des compétences et des connaissances du XXIe siècle.

L'application à l'enseignement des principes modernes de répartition des tâches et de spécialisation résultera en une amélioration de la qualité, comme cela a été le cas dans d'autres domaines.

Les établissements peuvent compter sur de nombreuses ressources pour les aider à opérer la transition vers l'apprentissage en ligne. L'enseignement à l'ère numérique (Bates, 2015) est une ressource importante.

Deux guides traitant des questions de qualité sont également disponibles : Open Educational Resources : A Guide to Quality in Online Learning (Uvalić-Trumbić et al., 2013) et A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education (Uvalić-Trumbić et al., 2014).

Références

American Psychological Association. (2015). Some common alternative conceptions (misconceptions). Retrieved August 8, 2015 from : http://www.apa.org/education/k12/alternative-conceptions.aspx

Arum, R., & Roksa, J. (2011). Academically adrift : Limited learning on college campuses. Chicago : University of Chicago Press.

Barcelona, R.J. (2009). Pressing the online learning advantage : Commitment, content, and community. *Journal of Continuing Higher Education*. 57(3). Retrieved August 8, 2015 from : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07377360903262218

Bates, A. W. (2015). Teaching in a digital age : Guidelines for designing teaching and learning, *BCcampus*. Retrieved July 16, 2015 from : http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/

Brown, R. (1992). Review of Gardner, H. (1991) The Unschooled Mind, Basic Books, New York in Educational Leadership Journal, Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved August 8, 2015 from : http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205_reviews.pdf

Butcher N., & Hoosen S. (2014). A guide to quality in post-traditional online higher education. S. Uvalić-Trumbić, & J. S. Daniel (Eds.). Dallas : Academic Partnerships. (also in Chinese) http://www.icde.org/en/icde_news/news_archive/2014/april_-_june/Guide+to+Quality+in+Post-Traditional+Online+Higher+Education.b7C_wRnG0R.ips

Butcher, N., & Wilson-Strydom, M. (2013). A guide to quality in online learning. S. Uvalić-Trumbić, & J. S. Daniel (Eds.). Dallas:Academic Partnerships (also in Chinese). http://www.icde.org/A+Guide+to+Quality+in+Online+Learning.b7C_wRbU2t.ips

Concordia University. (2015). Strategic directions draft document. Retrieved August 2, 2015 from : http://www.concordia.ca/about/strategic-directions/draft-document.html

Conference Board of Canada. (2014). Employability skills 2000+. Retrieved August 4, 2015 from : http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2014). Exploring external quality assurance review for non-institutional providers. http://www.chea.org/pdf/Quality%20Platform%20Webinar%20August%202014.pdf Accessed 2015-08-21

Economist Intelligence Unit. (2015). Driving the skills agenda : Preparing students for the future. Retrieved August 3, 2015 from : http://www.economistinsights.com/analysis/driving-skills-agenda

Gardner, H. (1991). The unschooled mind. New York : Basic Books.
Jaschik, S. (2011, January 18). Academically adrift. *Inside Higher Ed*. Retrieved August 1, 2015 from : https://www.insidehighered.com/news/2011/01/18/study_finds_large_numbers_of_college_students_don_t_learn_much

Laurillard, D. (2001). Rethinking university teaching : A conversational framework for the effective use of learning technologies. New York/London : Routledge.

Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. Elsevier Press? Retrieved August 20, 2015 from : http://aifprojects.yorku.ca/files/2013/01/blended-learning-article-Smurtha.pdf

Schwartz, M. (undated). Satisfaction of students with online learning. Ryerson Learning & Teaching Office. Toronto, Canada ; Ryerson University. http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/Online_Learning.pdf

The *Economist*. (2013, April 27). Generation jobless. Retrieved August 23, 2015 from:
http://www.economist.com/news/leaders/21576663-number-young-people-out-work-globally-nearly-big-population-united

Wong, A. L. S. (2015). What are the experts' views of the barriers to e-learning diffusion in Hong Kong? International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, Vol. 7(2) pp. 25-51

CHEA Council for Higher Education Accreditation
Our 20th Year
CHEA International Quality Group CIQG