

Chapitre 11

L'avenir de l'assurance-qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur

par

Richard Lewis*

Ce chapitre s'intéresse aux tendances observées en matière d'assurance-qualité au sein du système d'enseignement supérieur mondial. Il donne tout d'abord un aperçu des modèles d'assurance-qualité existants, en présentant leurs caractéristiques et les différentes façons dont ils sont utilisés dans le monde. Le chapitre analyse ensuite un certain nombre de tendances émergentes, correspondant à de nouvelles approches et méthodes d'assurance-qualité. L'auteur conclut en s'intéressant aux perspectives futures dans ce domaine, essentiellement à la poursuite de l'internationalisation de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur.

* L'auteur travaille comme consultant en matière d'assurance-qualité pour des clients du monde entier. Il a exercé de 2003 à 2007 la fonction de Président du Réseau international des agences d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE).

S'il ne fait aucun doute que l'assurance-qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur n'a pas fini d'évoluer, on ignore en revanche à quoi ressemblera exactement son avenir. Assistera-t-on à une montée en puissance des contrôles externes – souvent à l'initiative des pouvoirs publics – basés sur le « principe de l'inspection », ou l'AQ reposera-t-elle sur le principe selon lequel les établissements d'enseignement supérieur (EES), bien que chargés d'une responsabilité financière vis-à-vis de la collectivité, doivent rester ou devenir plus autonomes ?

Ce chapitre présente brièvement l'histoire de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur et étudie ce qui pourrait être considéré comme un « modèle standard » appliqué dans de nombreux pays, mais dont la mise en œuvre particulière est en réalité très différente selon le lieu considéré. Le chapitre identifie ensuite un certain nombre de tendances émergentes et analyse leurs conséquences à long terme, les deux plus importantes étant sans doute la nécessité de disposer de données plus objectives concernant les acquis des étudiants et la façon dont ces acquis sont appliqués, et l'intensification des processus d'internationalisation et de mondialisation de l'enseignement supérieur. Enfin, l'auteur formule un certain nombre d'hypothèses concernant l'avenir à long terme de l'AQ dans l'enseignement supérieur.

11.1. Terminologie

L'analyse de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur¹ pâtit souvent d'un usage imprécis de la terminologie. Il nous a donc semblé judicieux de commencer ce chapitre en définissant clairement les termes ou expressions nécessaires à sa compréhension. Ceux-ci sont au nombre de trois².

Assurance-qualité (également appelée « garantie de la qualité »)

L'assurance-qualité est un terme « fourre-tout » qui désigne l'ensemble des règles, des procédures et des mesures visant à garantir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur (Campbell et Rozsnyai, 2002, p. 32).

Évaluation de la qualité

L'évaluation de la qualité désigne à la fois les moyens mis en œuvre pour juger de la qualité et du niveau d'un établissement ou d'un programme, et l'avis formulé à l'issue de ce processus. (Vlăsceanu, Grünberg et Pârlea, 2004, p. 22)

Accréditation

L'accréditation est une forme d'évaluation qualitative dont le résultat est une décision binaire (OUI ou NON) portant généralement sur la délivrance d'un statut spécial à un EES ou à un programme (CHEA, 2001).

Dans une certaine mesure, toute initiative prise par un professeur d'université³ en vue d'évaluer ou d'améliorer la qualité de son travail peut être considérée comme relevant de « l'assurance-qualité » – et il en va en réalité de même pour les mesures prises par les étudiants. Ainsi, l'assurance-qualité est tacitement considérée comme un processus collectif.

Nous ajouterons encore une remarque à ces précisions terminologiques. Celle-ci concerne le terme « externe », lorsqu'il est utilisé dans certaines expressions telles que « assurance-qualité externe » ou « contrôle externe de la qualité ». Cela signifie que l'activité considérée est effectuée, en grande partie, par un individu ou un équipe qui ne fait/ont pas partie de l'entité évaluée ou contrôlée. Dans le cas où l'AQ porte sur un programme⁴, ces acteurs externes peuvent être des membres de l'établissement affectés à un autre programme, tandis que dans le cas d'un contrôle externe de l'établissement, ce travail doit être confié à une équipe extérieure à l'EES⁵.

Le principal objet d'étude de ce chapitre est l'assurance-qualité externe; toutefois, la relation entre la composante externe et la composante interne est si étroite qu'il est impossible d'aborder l'assurance-qualité externe sans faire référence à l'assurance-qualité interne.

Par ailleurs, une autre remarque s'impose avant d'entamer notre analyse. Il convient de noter que ce chapitre se propose d'étudier l'assurance-qualité appliquée aux processus d'enseignement et d'apprentissage, et non l'assurance-qualité de la recherche (ou, comme le veut désormais l'usage, « l'évaluation qualitative » de la recherche).

11.2. Histoire de l'assurance-qualité

Compte tenu de la quasi-universalité des systèmes d'AQ externe dans le monde, on a tôt fait d'oublier qu'à de très rares exceptions près, la majeure partie de ces systèmes et des organismes qui assurent leur fonctionnement ont vu le jour récemment.

Pourquoi ne pas commencer par nous intéresser précisément à ces exceptions, en d'autres termes aux systèmes qui existent depuis plus d'une cinquantaine d'années? Il convient de noter que ces systèmes établis de longue date se trouvent au RU et aux États-Unis, ce qui s'explique en partie par le fait que dans les autres pays, l'État exerçait souvent un contrôle plus strict sur le fonctionnement quotidien des EES (notamment en étant l'unique employeur des professeurs d'universités); ailleurs qu'au Royaume-Uni et aux États-Unis, la mise en place d'un système d'assurance-qualité externe n'était donc pas considérée comme une nécessité.

Le Royaume-Uni et son système de contrôle externe

Au RU, le premier système de contrôle externe a été mis en place en 1832, après la création de l'Université de Durham, qui représentait une hausse massive (+ 50 %) du nombre d'universités dans le pays (désormais au nombre de 3) (Silver, 1994)⁶. Les examinateurs externes, pour la plupart issus de l'Université d'Oxford, étaient essentiellement chargés d'accroître la capacité de contrôle de Durham; mais ils ont également contribué à faciliter la reconnaissance des diplômes délivrés par l'Université de Durham aux yeux des parties prenantes extérieures. Au XIX^e siècle, les responsables de l'enseignement supérieur se sont trouvés confrontés à un nouveau problème : comment comparer les niveaux de référence définis par les EES? Cette question est toujours d'actualité.

Le développement du système britannique s'est ensuite poursuivi sans réelle rupture. Il perdure à ce jour et quelques pays s'en sont même inspirés (totalement ou en partie) pour bâtir leur propre système d'enseignement.

Les prémisses de l'accréditation aux États-Unis

Dans son introduction relative au système d'accréditation américain, Elaine El-Kahwas (2001) explique que la mission première des associations régionales (qui ont ensuite évolué pour devenir des organismes d'accréditation régionaux) était de renforcer les relations

entre les administrateurs de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur et de définir des niveaux d'aptitudes destinés à mieux préparer les élèves aux études supérieures. Suite à la forte croissance du nombre d'étudiants, mais aussi d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur, enregistrée à la fin du XIX^e siècle, il est apparu que les liens informels et personnels qui unissaient traditionnellement les EES et les administrateurs n'étaient plus suffisants, et que ce système devait être formalisé.

Les premiers établissements ont été accrédités en 1905 à l'initiative de la *North Central Association*. Mais il s'agissait d'établissements d'enseignement secondaire, et non supérieur; le premier registre d'EES accrédités n'a été publié qu'en 1913. L'objectif central était de permettre aux administrateurs des EES d'évaluer les performances des candidats en provenance des établissements qu'ils ne connaissaient pas directement, qu'il s'agisse d'établissements du secondaire ou d'autres EES. Le système a peu évolué au début du XX^e siècle; ce n'est qu'en 1952 que la *New England Association* a commencé à accréditer les établissements.

Émergence des organismes professionnels

Dans un certain nombre de pays, et notamment aux États-Unis et au Royaume-Uni, on a assisté, au fil du temps, à l'émergence d'organismes d'AQ professionnels ou spécialisés. Aux États-Unis, le *Council of Higher Education Accreditation* (CHEA) a homologué une cinquantaine d'organismes de ce genre sur le territoire américain, parmi lesquels le *Committee on Accreditation* de l'*American Board of Funeral Service Education* ou encore l'*Accreditation Board for Engineering and Technology*. Les associations professionnelles jouent également un rôle central en Corée, par exemple, où les organismes d'accréditation professionnels sont chargés d'évaluer les programmes proposés dans certaines disciplines telles que l'ingénierie, la médecine et les sciences infirmières (OCDE, 2008).

Considérées en détail, la fonction et les attributions de ces organismes peuvent être très différentes; néanmoins, en règle générale, leur mission consiste à approuver les programmes d'enseignement supérieur ou les établissements spécialisés relevant de leur domaine de compétence, ce processus d'approbation prenant généralement la forme d'une accréditation. Dans certains cas, cet agrément est nécessaire pour permettre aux diplômés d'obtenir une qualification professionnelle ou une habilitation les autorisant à exercer leur profession. Dans d'autres cas, cet agrément n'est pas indispensable.

Même si certains de ces organismes exerçaient par le passé – et continuent d'exercer – une influence décisive sur certains segments du système d'enseignement supérieur, les effets de leur travail, le plus souvent localisés, n'affectaient que certains départements des établissements contrôlés.

11.3. Essor des organismes d'assurance-qualité externes depuis une vingtaine d'années

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, le Japon et les Philippines se sont dotés d'organismes d'accréditation inspirés, dans une large mesure, du modèle américain, à la différence que dans ces deux pays, les EES étaient libres de demander ou non une accréditation. Le RU a quant à lui créé en 1965 le *Council for National Academic Awards* (CNAA), chargé à la fois de délivrer les diplômes et de contrôler la qualité de l'enseignement dispensé dans les instituts supérieurs de formation professionnelle et dans les universités.

Les années 1980 ont été marquées par l'émergence d'organismes d'assurance-qualité externe – lesquels ne constituaient pas nécessairement un « réseau » ou un « système » à proprement parler – dans un certain nombre de pays parmi lesquels la France, la Jamaïque, les Pays-Bas, la République d'Irlande et Hong Kong. Mais ce n'est qu'au milieu des années 1990 que l'on a assisté à une véritable déferlante de nouveaux organismes d'AQ.

L'évolution du nombre d'adhérents au Réseau international des agences d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE) illustre de façon éclatante la soudaine recrudescence des organismes d'AQ externe observée à partir du milieu des années 1990.

L'INQAAHE a été créé en 1991. Ses membres titulaires sont des organismes d'AQ et d'accréditation régionaux et nationaux; il compte par ailleurs un certain nombre de membres associés, pour la plupart des associations intéressées de près par l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur.

À l'époque de la création de l'INQAAHE, ses membres n'étaient originaires que de 11 pays différents – ce qui représentait néanmoins la majeure partie des pays qui, à cette époque, avaient doté leur système d'ES d'un mécanisme d'AQ externe (même partiel). En juillet 2008, l'INQAAHE comptait 154 membres originaires de 78 pays⁷. Par ailleurs, certains organismes d'AQ ne font pas partie du Réseau, et certains pays non représentés n'ont pas terminé de mettre en place leur système d'AQ. On peut donc raisonnablement imaginer que dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'assurance-qualité est en passe de devenir une pratique universelle.

Le fait que le nombre d'adhérents soit supérieur au nombre de pays s'explique par plusieurs raisons. Ainsi, bien que la majeure partie des organismes qui adhèrent à l'INQAAHE couvrent l'ensemble des disciplines répertoriées dans l'enseignement supérieur, d'autres sont des organismes d'accréditation professionnels ou spécialisés. Mais le fait que le nombre d'adhérents soit supérieur au nombre de pays s'explique surtout par la diversité des systèmes nationaux. Dans certains pays, comme au Canada par exemple, les organismes d'AQ sont compétents à l'échelon des états ou des provinces, et non à l'échelon national; dans certains autres pays, en revanche, les organismes compétents ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit (a) des universités ou des EES sans le statut d'université (c'est le cas en Autriche, par exemple) ou (b) du secteur d'ES public ou privé (c'est le cas au Chili et au Koweït, par exemple). Enfin, dans certains pays (Allemagne ou Japon, par exemple), les EES ont le droit de choisir, parmi une liste d'organismes agréés, celui qui sera chargé de les contrôler.

Les moteurs de cette croissance

Cet essor de l'assurance-qualité a été observé aux quatre coins du monde, dans des pays par ailleurs très différents du point de vue de leur culture et de leur stade de développement économique. Il nous semble donc judicieux d'identifier les raisons de cette croissance et de déterminer dans quelle mesure ces différents facteurs continueront de façonner l'assurance-qualité au cours des prochaines années.

L'un de ces facteurs, quoique central, n'est pas spécifique à l'enseignement supérieur : de nombreux pays ont pris conscience de la nécessité d'accroître la responsabilité financière en vue d'optimiser l'utilisation des ressources publiques, par ailleurs limitées. Cette prise de conscience a été observée dans tous les secteurs dans lesquels les pouvoirs publics sont amenés à intervenir financièrement; toutefois, dans le domaine de l'ES, cette nécessité est encore renforcée car l'enseignement supérieur revêt désormais une importance stratégique dans la quasi-totalité des pays, notamment au sein de la zone OCDE.

Parmi les autres facteurs plus spécifiques à l'enseignement supérieur figurent notamment :

- la forte croissance de l'ES observée dans de nombreux pays ;
- la diversification de l'offre d'ES : celle-ci repose, selon les cas, sur l'émergence d'EES moins prestigieux et dénués du statut d'université⁸, sur le développement de l'apprentissage à distance ou de l'apprentissage à visée professionnelle, qui permet aux étudiants d'obtenir des crédits d'enseignement ;
- la solution de compromis choisie par certains pays, dont les pouvoirs publics ont accepté d'assouplir le contrôle direct qu'ils exerçaient sur les EES en contrepartie de la mise en place de mécanismes d'assurance-qualité externe ;
- la montée en puissance, dans certains pays, du secteur privé, y compris à but lucratif ;
- le processus d'intégration régionale observé en Europe et en Amérique du Sud, notamment, qui s'est traduit par la création d'un espace de l'enseignement supérieur dont l'objectif est de favoriser la mobilité des étudiants et la reconnaissance mutuelle des qualifications ;
- l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur, qui se manifeste notamment par la montée en puissance des fournisseurs transfrontaliers et la nécessité accrue de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications et des crédits d'enseignement.

Si dans certains pays – dans la majorité des pays de l'OCDE, en fait – les taux de participation à l'enseignement supérieur sont désormais très élevés, d'autres pays, essentiellement ceux à revenus inférieurs, n'ont toujours pas rompu avec le modèle d'ES réservé à l'élite. Dans ces pays, le fait que le taux de participation continue de progresser aura sans doute un impact sur le développement de l'assurance-qualité.

En matière d'assurance-qualité, la diversification de l'offre d'ES et les processus de régionalisation / internationalisation sont deux facteurs susceptibles d'avoir une influence longue – et parfois croissante – dans de nombreux pays.

11.4. Le « modèle standard » et ses différentes variantes

Il existerait, à première vue, un « modèle standard » en matière d'assurance-qualité externe. C'est du moins ce que suggère l'examen de la base de données de l'INQAAHE⁹. Les résultats de l'analyse menée en 2008 (pour plus de détails sur ce point, se reporter à l'Annexe) ont été utilisés pour étayer les parties suivantes de ce chapitre.

Cette base de données fournit des informations concernant par exemple la création de l'INQAAHE, ses sources de financement ou encore les types d'activités menés par ses membres. Si l'on en croit ces données, la quasi-totalité des organismes adhérents auraient adopté la même procédure d'AQ, articulée autour des étapes suivantes :

- une autoévaluation réalisée par l'établissement à la lumière des directives et des consignes communiquées par l'organisme d'assurance-qualité ;
- la constitution d'un groupe de pairs chargé d'évaluer l'établissement ou le programme. Sa première tâche consiste à examiner le processus d'autoévaluation ;
- une série de visites effectuées par le groupe de pairs, comprenant notamment des réunions avec (a) les responsables du personnel enseignant et administratif, (b) le

personnel amené à jouer un rôle particulier au cours du processus d'assurance-qualité et (c) les représentants des autres catégories de personnel. Par ailleurs, les réunions organisées avec les étudiants constituent l'un des temps forts de ces visites d'inspection. En règle générale, le groupe de pairs rencontre non seulement les représentants élus des étudiants, mais aussi les étudiants « ordinaires ». Ces visites sont suffisamment longues pour que le groupe de pairs puisse inspecter les lieux et les équipements spécialisés. Dans certains cas, la visite comprend une inspection axée spécifiquement sur le processus d'enseignement et d'apprentissage; les inspecteurs assistent alors à certains cours magistraux et cours de travaux dirigés, ou examinent le travail des étudiants;

- la publication de la décision ou des recommandations de l'organisme d'AQ ou, dans certains pays, du rapport d'évaluation dans son intégralité.

Les modalités d'application particulières de ce modèle sont néanmoins très différentes d'un pays et/ou d'un organisme à l'autre. Mieux vaut sans doute envisager le processus d'assurance-qualité comme ayant deux extrêmes, l'un constituant ce que l'on pourrait appeler le « modèle rigide » et l'autre le « modèle souple ».

Portée des contrôles

Certains organismes ne contrôlent que les établissements dans leur ensemble, tandis que d'autres n'évaluent que les programmes indépendamment les uns des autres. Toutefois, la majorité des organismes d'assurance-qualité s'intéressent à ces deux échelles. Les chiffres présentés dans le tableau 11.1 proviennent d'une analyse de la base de données de l'INQAAHE.

Tableau 11.1. Portée des contrôles effectués par les organismes d'assurance-qualité (2008)¹

	Portée			Total
	Programmes	EES	Programmes et EES	
Europe (hors RU)	6	1	21	28
Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, RU	4	3	8	15
Asie (hors Moyen-Orient)	3	5	5	13
Autres	2	3	13	18
Total général	15 (20 %)	12 (16 %)	47 (64 %)	74 (100 %)

1. L'Europe inclut ici Israël. La catégorie « Autres » inclut des pays d'Afrique, des Caraïbes, du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine, mais aussi les États-Unis, puisque les informations disponibles ne concernent que 3 des 14 organismes d'AQ américains. Pour de plus amples informations sur ces pays, se reporter à l'Annexe.

Source : INQAAHE (www.inqaah.org).

Le groupe d'agences d'AQ qui contrôlent les établissements dans leur ensemble (colonne « EES ») peut lui-même être divisé en deux, selon que le processus d'AQ est présenté comme un « audit » ou comme une « évaluation ». Les citations suivantes, extraites des ouvrages publiés par la QAA britannique (*Quality Assurance Agency*) et par la HLC américaine (*Higher Learning Commission*) aident à faire la distinction entre ces deux approches.

L'audit

Dans sa publication intitulée « *Handbook for Institutional Audit: England and Northern Ireland* », la *Quality Assurance Agency* britannique explique que l'un des quatre objectifs¹⁰ de l'audit institutionnel est d'examiner « l'efficacité des structures et des mécanismes d'AQ

interne d'un établissement, à la lumière des infrastructures d'enseignement supérieur britanniques et des *Normes et lignes directrices sur la garantie de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* ... et de déterminer si la qualité de son enseignement et la valeur de ses diplômes font bien l'objet d'un examen régulier et si les recommandations formulées à l'issue de cet examen sont effectivement mises en œuvre. Ce processus permet d'informer le public sur la fiabilité d'un établissement en tant que fournisseur national et international de qualifications supérieures » (QAA, 2006).

L'évaluation

Dans son *Handbook for Accreditation*, la HLC (*Higher Learning Commission*) américaine présente ainsi le rôle des organismes d'accréditation : « le rôle de l'organisme d'accréditation est d'évaluer, et d'accréditer, le cas échéant, un établissement dans son ensemble. Cette évaluation porte sur les activités d'enseignement formelles mais aussi sur les modes de gouvernance et de gestion, la stabilité financière, les admissions et les services aux étudiants, les ressources, la réussite scolaire des étudiants, l'efficacité organisationnelle et les relations de l'établissement avec la collectivité desservie » (HEC, 2003).

Il ressort donc que la première approche (audit) s'intéresse principalement à l'efficacité des processus d'AQ de l'établissement, tandis que la seconde évalue les principales caractéristiques de l'établissement. Ainsi, on peut imaginer que les organismes qui optent pour la première approche (audit) font davantage confiance à l'établissement dans son ensemble ou adoptent ce que l'on pourrait appeler une méthode plus « souple ».

Seule une minorité d'organismes d'AQ se bornent à auditer ou à évaluer les établissements dans leur ensemble. La majorité d'entre eux s'intéressent en effet à la fois aux programmes et aux établissements. En règle générale, dans ce type de système d'AQ, le contrôle de l'établissement porte sur les aspects qui ont un impact sur l'ensemble des programmes (services aux étudiants, par exemple); l'organisme d'AQ peut également être amené à formuler un avis sur les procédures d'AQ interne de l'établissement, ce qui permet aux examinateurs externes chargés d'évaluer les programmes de savoir s'il peuvent ou non se fier à ces procédures. Les organismes qui se limitent à examiner les programmes risquent de devoir dupliquer leur travail lors de chaque contrôle et/ou de négliger certains aspects propres à l'EES dans son ensemble.

Nature de la relation entre l'organisme externe et l'établissement

La distinction modèle rigide / modèle souple transparaît aux différentes étapes du processus d'AQ.

Modalités de l'auto-évaluation et déroulement de la visite des locaux

Les modalités de l'auto-évaluation laissent plus ou moins de marge de manœuvre aux établissements. Dans certains systèmes, les EES sont libres de choisir le format de cette autoévaluation, tandis que dans d'autres celle-ci consiste essentiellement à remplir un formulaire articulé autour d'une série de questions fermées, le plus souvent de nature quantitative. En règle générale, les formulaires basés principalement sur des questions fermées sont utilisés surtout dans les pays asiatiques (le Taipei chinois, par exemple). Ce choix s'explique en partie par l'absence de données nationales concernant par exemple les volumes d'inscriptions, les taux de progression, etc.

La distinction modèle rigide / modèle souple se manifeste également à travers la relation entre les examinateurs et le programme ou l'établissement examiné. Dans le modèle

rigide, les examinateurs jouent en réalité le rôle d'inspecteurs dotés d'un pouvoir considérable, tandis que dans le modèle souple, les examinateurs et l'établissement examiné sont davantage à pied d'égalité, sans toutefois perdre de vue que seuls les examinateurs feront état des conclusions du processus d'AQ. En règle générale, les processus d'AQ axés davantage sur l'inspection vont de pair avec l'exigence de soumettre un rapport plus structuré (formulaire).

Dans le « modèle standard », si le processus se déroule comme prévu, les examinateurs n'effectuent qu'une seule visite du site et celle-ci est décisive. Or dans de nombreux systèmes d'assurance-qualité, cette visite initiale s'accompagne de visites de suivi, lesquelles permettent de faire le point sur les problèmes identifiés lors de la visite initiale. C'est le cas notamment dans les pays scandinaves. Mais le plus souvent, il peut s'écouler 5 ou 10 ans avant la visite suivante, que celle-ci soit axée sur l'établissement dans son ensemble ou sur un programme.

Dans le cas de l'accréditation des EES, certains organismes régionaux américains – et notamment la *Higher Learning Commission* (également connue sous le nom de *North Central Association of Colleges and Schools*) et l'*Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities* de la *Western Association of Schools and Colleges* – s'efforcent à l'heure actuelle de concevoir de nouvelles procédures dans lesquelles la visite unique est remplacée par une série de contacts plus informels entre l'agence d'AQ et l'établissement contrôlé.

Teneur du contrôle

Il existe un autre moyen de savoir si tel ou tel processus d'AQ relève du modèle rigide ou du modèle souple : il faut déterminer dans quelle mesure les examinateurs s'efforcent de contrôler directement les processus d'enseignement et d'apprentissage (ce contrôle consistant alors à inspecter le travail des étudiants, à tenir compte du taux d'absentéisme lors des cours magistraux et des autres sessions pédagogiques). Dans certains systèmes, comme en Indonésie par exemple, l'observation de ces deux processus est considérée comme une composante essentielle de la procédure d'assurance-qualité, tandis que d'autres organismes s'intéressent davantage aux moyens mis en œuvre par l'établissement lui-même pour garantir la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage et la qualité du travail des élèves.

Notation

Certains organismes d'AQ ont pour habitude d'attribuer une note à l'issue de l'évaluation des EES ou des programmes. Ainsi, en Inde, le *National Assessment and Accreditation Council* (NAAC) note sur 9 les établissements qu'il est chargé d'accréditer.

Le principal atout de ce système de notation est d'encourager les EES à améliorer la qualité de leurs services, dès lors que cet effort leur permet, d'une session d'évaluation à l'autre, d'obtenir une meilleure note (ou de conserver une bonne note si les performances étaient déjà satisfaisantes) (Stella, 2002). Certains des partisans de ce système de notation expliquent également que la publication des notes aide les étudiants à choisir auprès de quels EES ils souhaitent postuler, et permet de fournir des informations fiables aux autres parties prenantes (employeurs et pouvoirs publics, notamment).

Les opposants à la notation affirment en revanche que ce système comporte un risque non négligeable : les EES pourraient être tentés d'accorder la priorité à l'amélioration des notes, et non à l'amélioration de la qualité. Dans un monde parfait, toutes les

mesures prises en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement se traduiraient naturellement par une amélioration des notes attribuées aux EES et aux programmes, et inversement. Mais le monde n'est pas parfait. Concernant le sujet de notre analyse, l'un des principaux problèmes est que les universités emploient généralement des personnes intelligentes, donc capables de réussir les évaluations. Et l'expérience d'un certain nombre de pays montre que les établissements se préoccupent souvent davantage de satisfaire les évaluateurs que d'améliorer réellement la qualité de l'enseignement.

C'est d'ailleurs pour qualifier ce type de pratiques qu'a été inventée l'expression « culture de la conformité » (Brown 2004).

Le questionnaire utilisé pour créer la base de données de l'INQAAHE et soumis aux organismes d'AQ adhérents comporte notamment la question suivante : « Avez-vous pour habitude de noter les établissements ou les programmes que vous évaluez ? ». D'après le tableau 11.2, sur les 74 organismes interrogés (échantillon certes peu fiable sur le plan statistique), 17 ont déclaré appliquer un système de notation, 5 ont déclaré soit que les résultats de leurs évaluations pouvaient être considérés comme des notes (c'est le cas notamment lorsque les organismes décident d'accréditer un EES, mais pour une période moins longue que la durée de validité ordinaire des accréditations) soit n'avoir recours à la notation que lorsqu'ils doutaient de la capacité de l'établissement à maintenir la qualité dans le temps.

Tableau 11.2. Les organismes d'AQ ont-ils recours à la notation (2008)?¹

	Oui	Oui, mais de façon indirecte	Oui, mais uniquement lorsque les résultats sont passables	Non, mais cette pratique est envisagée	Non	Pas de réponse	Total
Europe (hors RU)	2	2	0	2	21	1	28
Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, RU	2	1	1	0	11	0	15
Asie (hors Moyen-Orient)	9	0	0	0	9	0	18
Autres	4	1	0	4	4	0	13
Total général	17 (23 %)	4 (5 %)	1 (1 %)	6 (8 %)	45 (61 %)	1 (1 %)	74 (100 %)

1. L'Europe inclut ici Israël. La catégorie « Autres » inclut des pays d'Afrique, des Caraïbes, du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine, mais aussi les États-Unis, puisque les informations disponibles ne concernent que 3 des 14 organismes d'AQ américains. Pour de plus amples informations sur ces pays, se reporter à l'Annexe.

Source : INQAAHE (www.inqaah.org).

Ces résultats sont frappants pour une autre raison : sur les 51 organismes qui ont déclaré ne pas avoir recours à la notation, 6 envisageaient en réalité de mettre en place un système de ce type, tandis que 10 des 13 agences asiatiques interrogées avaient adopté ou envisageaient d'adopter un système de notation. Cela signifie que de plus en plus d'agences d'AQ ont recours à la notation, l'Asie étant à cet égard nettement en avance sur le reste du monde.

Par ailleurs, il convient de faire la distinction entre les notes attribuées par les organismes d'assurance-qualité et les différents palmarès publiés par les universités ou (plus souvent) par la presse. Néanmoins, il faut savoir que ces classements font feu de tout bois et n'hésitent pas à utiliser tous les résultats publiés par les organismes d'AQ et susceptibles d'être convertis au format numérique puis présentés comme un facteur déterminant pour le score respectif de chaque EES (Salmi et Saroyan, 2007).

Publication des rapports

L'organisme étudie le rapport des évaluateurs et peut, si ses règles et procédures l'y autorisent, décider de le modifier. Si cet organisme est une agence d'accréditation, ce sera à lui de prendre une décision. Dans un certain nombre de pays, c'est le gouvernement (Ministère de l'Éducation ou de l'Enseignement Supérieur, le plus souvent) qui prend officiellement la décision d'accréditer ou non l'EES ou le programme, généralement en tenant compte des recommandations formulées par l'agence d'accréditation. Cette décision est le plus souvent publiée, ce qui n'est pas nécessairement le cas du rapport. Dans d'autres systèmes en revanche, certaines des décisions prises, et notamment le refus d'accréditer un nouveau programme, ne peuvent être portées à la connaissance du public. C'est le cas en Suisse, au Mexique, dans la Fédération de Russie et aux États-Unis.

Dans certains cas, les rapports d'évaluation sont publiés, et dans d'autres non. L'étude de la base de données du Réseau INQAAHE révèle que seuls 27 des 74 organismes interrogés publiaient un rapport à l'issue de tout ou partie des évaluations menées. Sur les 47 agences qui ont déclaré ne pas publier de rapport, 5 envisageaient en fait de le faire.

Tableau 11.3. Les organismes d'AQ publient-ils des rapports d'évaluation (2008)?¹

	Oui	Oui, mais uniquement certains types de rapports	Non, cette pratique est envisagée	Non	Total
Europe (hors RU)	12	0	1	15	28
Australie, Canada, Nouvelle-Zélande et RU	4	3	1	7	15
Asie (hors Moyen-Orient)	3	0	2	8	13
Autres	5	0	1	12	18
Total général	24 (32 %)	3 (4 %)	5 (7 %)	42 (57 %)	74 (100 %)

1. L'Europe inclut ici Israël. La catégorie « Autres » inclut des pays d'Afrique, des Caraïbes, du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine, mais aussi les États-Unis, puisque les informations disponibles ne concernent que 3 des 14 organismes d'AQ américains. Pour de plus amples informations sur ces pays, se reporter à l'Annexe.

Source : INQAAHE (www.inqaah.org).

Ces différences s'expliqueraient principalement par deux raisons. La première concerne l'autorité à laquelle l'organisme d'AQ est tenu de rendre des comptes : population dans son ensemble ou secteur de l'enseignement supérieur? La seconde repose quant à elle sur le principe selon lequel les rapports publics sont moins efficaces que ceux dont la diffusion est restreinte.

À cet égard, les pratiques européennes sont très différentes de celles des États-Unis, les citations suivantes résumant à elles seules ces divergences. La première est extraite d'une publication de l'ENQA (Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, anciennement Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur) : « Les rapports doivent être publiés et rédigés de façon claire et facilement accessible pour leurs destinataires » (ENQA, 2005). À l'inverse, l'usage aux États-Unis veut que : « dans la plupart des cas, la Commission ne publie pas les rapports sans l'accord préalable de l'établissement concerné » (HEC, 2003).

L'argument en faveur de la publication des rapports est le suivant : l'objectif premier de l'assurance-qualité externe est de garantir la responsabilité financière; par conséquent, la population doit être informée de l'efficacité avec laquelle les établissements

d'enseignement supérieur utilisent les ressources nationales (limitées) qui leur sont allouées. Il s'agit là d'un argument puissant, car il ne se limite pas aux universités financées par les pouvoirs publics : les compétences et aptitudes des étudiants, de même que les années qu'ils consacrent à leurs études supérieures, font partie des ressources nationales au même titre que les fonds publics ; par conséquent, même les EES financés par des fonds privés doivent prouver à la collectivité qu'ils se montrent dignes des ressources qui leur ont été confiées.

La conception américaine repose quant à elle sur deux arguments opposés à celui-ci. Le premier est que l'assurance-qualité ou l'accréditation est une affaire strictement privée entre l'organisme d'AQ et l'établissement évalué. Cet argument ne semble pas très solide au vu des raisons que nous venons d'exposer. Le deuxième argument, plus respectable, est que les rapports confidentiels sont souvent plus honnêtes que ceux destinés à être publiés. Les rapports publiés seraient souvent rédigés dans une sorte de langue secrète impossible à déchiffrer pour le commun des mortels. L'une des solutions de compromis existantes serait de publier deux rapports : l'un privé et l'autre public. Mais cette solution est loin de faire l'unanimité.

Dans l'ensemble, il y a fort à parier que du fait des exigences accrues de responsabilité financière, les organismes qui choisissent de publier leurs rapports soient de plus en plus nombreux dans le monde. À cet égard, l'Europe fait figure de cas particulier. Comme nous l'expliquons plus bas, elle s'est en effet dotée d'un registre officiel des organismes d'assurance-qualité : pour pouvoir figurer à ce registre, les agences doivent adhérer à un code de bonnes pratiques incluant notamment la publication des rapports d'évaluation. Le tableau 11.4 offre un aperçu des principales différences entre les modèles d'AQ rigide et souple.

Tableau 11.4. Assurance-qualité : principales différences entre le modèle « rigide » et le modèle « souple »

	Modèle rigide	Modèle souple
Objectif	Renforcer la responsabilité financière	Optimiser les stratégies d'amélioration de la qualité
Observation axée sur...	... l'enseignement et les acquis des élèves	... l'évaluation des acquis menée par les EES
Méthode	Évaluation des facteurs institutionnels	Audit ou évaluation des mécanismes d'assurance qualité interne
Principe	Inspection	Évaluation par les pairs
Type d'autoévaluation	Questions fermées	Questions ouvertes
Publication de rapports	Oui	Non (ou rapport partiel)
Notation	Oui	Non
Principal écueil	« culture de la conformité »	Réactivité insuffisante

11.5. Tendances émergentes et avenir de l'assurance-qualité externe

À l'origine, l'assurance-qualité externe reposait essentiellement sur deux éléments centraux :

- l'avis intuitif des évaluateurs, basé non pas sur des exigences claires et définies d'un commun accord, mais sur leur expérience ;
- un ensemble de mesures quantitatives relativement brutes et axées sur les « intrants » de l'enseignement (nombre d'élèves par professeur ou nombre de livres disponibles à la bibliothèque, par exemple).

Désormais, cette approche simple ne suffit plus ; le monde de l'assurance-qualité connaît à l'heure actuelle une évolution très rapide. Parmi les nombreuses tendances émergentes, nous en avons retenu six. Celles-ci sont énumérées dans les points ci-dessous et les parties suivantes analysent leurs conséquences pour l'avenir :

- de la responsabilité financière à l'optimisation : un changement de priorité (5.1);
- évaluer les résultats plutôt que les intrants, en passant par le concept de processus (5.2);
- évaluation des établissements vs. évaluation des programmes (5.3);
- une évaluation fondée non plus sur l'expérience intuitive des examinateurs, mais sur la définition explicite des critères employés pour juger les EES et les programmes (5.4);
- mieux évaluer les performances des diplômés et communiquer davantage sur ce point (5.5);
- modèle rigide ou modèle souple? (5.6).

Promouvoir l'amélioration de la qualité plutôt que la responsabilité financière

Le concept de responsabilité financière renvoie à la capacité d'un établissement ou d'un programme à prouver qu'il atteint ou dépasse les seuils de qualité prédéfinis, ce qui l'autorise légitimement à percevoir des fonds publiques ou à bénéficier d'autres droits (ce qui se traduit généralement par la décision d'accréditer cet EES ou ce programme; l'amélioration de la qualité est une approche différente, axée quant à elle sur un processus d'optimisation constante.

On peut certes affirmer qu'à mesure qu'ils évoluent, les systèmes d'AQ doivent mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité; il ne faut toutefois pas perdre de vue que la mission première d'un organisme d'AQ consiste à s'assurer que le « plus mauvais » des programmes proposés par l'établissement contrôlé est néanmoins de qualité acceptable.

En définitive, n'est-ce pas là l'objectif essentiel de l'assurance-qualité : garantir que le « bas du panier » est néanmoins acceptable? La quasi-totalité des agences figurant dans la base de données de l'INQAHE ont déclaré formuler systématiquement des recommandations destinées à induire une amélioration des EES ou des programmes, ce qui signifie qu'elles se préoccupent non seulement de garantir le respect des exigences minimales, mais aussi d'améliorer la qualité.

Cette évolution de l'AQ vers l'amélioration de la qualité sera peut-être plus facile à comprendre en prenant l'exemple d'un pays imaginaire et en suivant étape par étape l'évolution observée après la création du premier organisme d'assurance-qualité.

Tableau 11.5. Les jalons du processus d'amélioration de la qualité

Phase 1	Création du premier organisme d'AQ, notamment si le système d'enseignement supérieur n'avait encore jamais fait l'objet d'un contrôle.	L'assurance-qualité est axée sur la responsabilité financière; il n'est pas rare que des établissements ou des programmes soient contraints de fermer ou échouent à obtenir une accréditation.
Phase 2	Le système d'assurance-qualité se développe.	Si sa priorité reste la responsabilité financière, l'assurance-qualité s'intéresse davantage à l'amélioration de la qualité; les fermetures sont plus rares, mais les nouveaux programmes et EES ont du mal à être accrédités.
Phase 3	Dans la plupart des EES, la qualité est nettement supérieure au niveau d'exigence minimal.	La priorité de l'AQ est désormais d'améliorer la qualité de l'enseignement; les fermetures sont exceptionnelles; la quasi-totalité des nouveaux programmes sont accrédités, mais à certaines conditions.
Phase 4	Le système d'assurance-qualité est bien développé.	La priorité de l'AQ est toujours d'améliorer la qualité de l'enseignement; certains pays mettent progressivement en place un système d'audit des EES. L'AQ axée sur la responsabilité financière est encore nécessaire pour les nouveaux types d'EES et les nouvelles formes de services d'ES.

Une question essentielle se pose à partir de la Phase 4 : les établissements bien établis doivent-ils encore faire l'objet de procédures d'assurance-qualité? Formulons à présent cette question de façon plus radicale : à quoi sert l'accréditation ou l'assurance-qualité dans le cas des universités prestigieuses telles que Harvard ou Oxford?

Selon nous, même dans ces cas extrêmes, ces procédures sont indispensables. Les universités d'élite ont parfois tendance à négliger leurs étudiants de 1^e cycle; si elles n'étaient pas tenues à une forme ou une autre de responsabilité financière, elles risqueraient de renouer avec leurs vieilles habitudes et d'accorder une importance excessive à la recherche, au détriment de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le cas des établissements d'élite soulève par ailleurs une autre question, pour l'heure non résolue : celle de la « valeur ajoutée » d'universités comme Harvard ou Oxford. Ces établissements sont en mesure de recruter des étudiants doués, qui obtiendront de bons résultats lors des examens finaux avant d'entamer une carrière souvent brillante. Mais ces diplômés auraient-ils pu être meilleurs encore si leur établissement avait contribué davantage à faciliter le processus d'apprentissage ?

Une chose est sûre : dans les pays où les EES sont libres de se soumettre ou non à un processus d'AQ ou d'accréditation, les établissements d'élite sont en mesure de montrer l'exemple en acceptant d'être évalués.

Des intrants aux résultats via le processus

Longtemps (jusqu'à ce qu'apparaisse l'assurance-qualité externe), le principal – voire le seul – indicateur utilisé pour évaluer la qualité a été le niveau de compétence du personnel enseignant. Cet indicateur était donc axé sur l'un des intrants des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Même après l'émergence de l'assurance-qualité externe, la mesure des intrants a continué de jouer un rôle de premier plan. D'autres facteurs sont venus s'ajouter aux compétences des professeurs : c'est le cas par exemple du nombre de livres à la bibliothèque et même, dans certains systèmes, du nombre d'installations sportives mises à la disposition des étudiants. Le fait qu'à l'origine, l'AQ ait mis l'accent sur la mesure des intrants n'est peut-être pas surprenant. Ces indicateurs ont cela de rassurant qu'ils sont « objectifs » et relativement faciles à mesurer. Par ailleurs, ils contribuent parfois à limiter la prolifération des très petits établissements, notamment dans les pays en développement.

Or un point essentiel aurait peut-être mérité plus d'attention : ces systèmes parvenaient rarement à mesurer précisément les intrants, car ils utilisaient généralement des approximations. Le meilleur exemple concerne sans doute la qualité du corps enseignant. De nombreux systèmes considéraient souvent, de façon mécanique, que les qualifications du personnel permettaient de mesurer avec exactitude la qualité des professeurs – un réflexe malheureusement encore trop fréquent dans de nombreux pays. Même s'ils savaient qu'au final, l'essentiel était les retombées de l'enseignement, dans la pratique les meilleurs experts des organismes d'AQ avaient tendance à perdre de vue ce point crucial. Les systèmes d'AQ ont ainsi accordé de plus en plus d'importance aux formules quantitatives, les procédures visant, pour l'essentiel, à déterminer si l'établissement parvenait à atteindre certains objectifs, lesquels n'étaient pas nécessairement formulés explicitement.

Plusieurs facteurs semblent avoir encouragé l'évolution progressive des priorités, passées des intrants aux résultats : parmi ces facteurs figurent notamment un degré accru de professionnalisme de la part des organismes d'assurance-qualité. Mais cette transition s'explique peut-être davantage par la diversité accrue de l'enseignement supérieur. Historiquement, la méthode axée sur l'évaluation des intrants reposait sur le modèle traditionnel de l'enseignement supérieur, dans lequel des étudiants ayant le niveau requis assistaient à des cours dispensés par des professeurs ayant le niveau requis. Cependant, le monde de l'enseignement supérieur est désormais bien plus hétérogène, comme

l'illustrent notamment certains phénomènes récents tels que l'apprentissage à distance ou l'admission, par les universités, d'étudiants ne répondant pas aux critères d'admission traditionnels.

Avant de passer en revue l'évaluation des résultats, il convient de souligner l'importance du processus ; du fait du rôle central de ce dernier, l'évaluation ne doit pas non plus porter exclusivement sur les résultats.

Cet argument tout à fait respectable tient au fait que certaines des retombées des études supérieures (honnêteté et rigueur intellectuelles ou conscience de la nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie, par exemple) ne peuvent être mesurées directement. Dans ce cas, évaluer l'expérience d'apprentissage peut permettre d'obtenir une idée approximative de ces paramètres. D'aucuns pensent peut-être que certains processus d'apprentissage sont plus propices que d'autres à générer ce type de retombées ; c'est la raison pour laquelle l'évaluation des programmes doit s'intéresser notamment à l'adéquation et à l'efficacité du processus d'apprentissage en lui-même.

Albert Einstein exprimait ainsi l'idée selon laquelle nous ne devons pas être obsédés par la mesure quantitative : « tout ce qui compte ne peut être compté, et tout ce qui peut être compté ne compte pas forcément ».

Les différentes méthodes d'évaluation des résultats

On distingue généralement deux types de mesures des résultats bien distincts : le premier porte sur les performances des étudiants (un paramètre souvent appelé « retombées de l'apprentissage ») et le second regroupe une série de mesures indirectes susceptibles de refléter les performances des établissements, ces mesures étant souvent basées sur des indicateurs de performance.

Les retombées de l'apprentissage

Ces dernières années, les organismes d'accréditation américains ont été de plus en plus nombreux à se tourner vers l'évaluation des retombées de l'apprentissage (performances des étudiants), incités en cela par certains acteurs clés du secteur tels que le Secrétaire d'État au Ministère Fédéral de l'éducation.

Le lecteur trouvera, dans les paragraphes ci-dessous, une série de citations correspondant aux exigences définies par le CHEA américain (Council for Higher Education Accreditation), qui partage avec le Ministère Fédéral de l'Éducation la responsabilité d'homologuer les agences d'accréditation. L'ensemble des organismes d'accréditation américains est tenu de respecter ces exigences.

Les exigences du CHEA sont énoncées dans un document intitulé *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programmes* (Énoncé des responsabilités mutuelles en matière d'évaluation des retombées de l'apprentissage : accréditation, établissements et programmes) : « Les agences d'accréditation doivent informer les établissements qu'ils sont tenus :

- de collecter et de communiquer régulièrement les données probantes relatives aux acquis et aux aptitudes des étudiants en fin de cursus, en présentant ces acquis et aptitudes en termes de retombées avérées de l'apprentissage et en consolidant les données de la façon la plus appropriée (à l'échelon de l'établissement ou du programme, par exemple) ;

- de compléter ces données probantes au moyen d'informations concernant les autres paramètres qui, du point de vue des étudiants, témoignent de la performance des établissements ou des programmes (taux d'obtention des diplômes, taux de poursuite des études dans l'établissement, taux de transfert vers d'autres établissements, intégration sur le marché de l'emploi, ou admission dans une école supérieure) mais ne constituent pas une preuve directe des retombées de l'apprentissage;
- de présenter de façon explicite les preuves des retombées de l'apprentissage pour les étudiants – ainsi que les autres indicateurs témoignant de la performance de l'établissement – de façon à démontrer l'efficacité de l'établissement ou du programme » (CHEA, 2003).

Il ressort que les exigences du CHEA portent à la fois sur les retombées directes de l'apprentissage (point de vue des étudiants) et les indicateurs de performance plus indirects qui concernent quant à eux l'EES ou le programme.

Le problème de la mesure des retombées directes de l'apprentissage et de la communication de ces informations est indissociable de la question suivante : du point de vue générique et à l'échelle de chaque discipline, quelles sont les exigences minimales à associer aux programmes pour doter les diplômés de l'enseignement supérieur des qualifications requises? La question des retombées directes de l'apprentissage est abordée plus loin dans ce chapitre, au moment de traiter des exigences minimales à imposer aux programmes d'ES.

L'évaluation indirecte basée sur les indicateurs de performance

Il ressort des citations du CHEA proposées ci-dessus que les EES sont tenus de prendre en compte certains critères de performance qui ne constituent pas une preuve directe des acquis des étudiants : c'est le cas notamment de certains paramètres tels que le taux d'obtention des diplômes ou le taux d'activité professionnelle des diplômés. De plus en plus de pays considèrent ces mesures comme des indicateurs clés : on pense en particulier à la Belgique (Communauté flamande), à la Corée, aux Pays-Bas, à la Nouvelle-Zélande, à la Pologne, à la Fédération de Russie et au Royaume-Uni (OCDE, 2008).

Mais sans comparaison, les indicateurs ne sont que des chiffres. Un établissement peut naturellement, à l'aide d'une analyse chronologique, comparer son niveau de performance actuel aux niveaux enregistrés précédemment, mais il aura également tout intérêt à se comparer à ses homologues. Un usage très répandu veut que l'établissement définisse un groupe d'EES qu'il considère comme ses semblables, en vue d'évaluer ses performances à la lumière de celles de ce « groupe de pairs ». Ce travail comparatif peut se limiter aux données portées à la connaissance du public; dans certains cas, les établissements peuvent convenir de procéder entre eux à un échange de données confidentielles afin de servir aux mieux leurs intérêts respectifs.

Au Royaume-Uni, les Higher Education Funding Councils publient depuis quelques années un recueil d'indicateurs de performance axés sur l'enseignement : accès à l'enseignement supérieur (cet indicateur mesure essentiellement le degré de mixité sociale des étudiants admis), taux d'échec, efficacité (cet indicateur tient compte de la durée moyenne des études avant l'obtention du diplôme) ou encore indicateurs relatifs à l'emploi. L'une des spécificités de ces publications est qu'elles utilisent des niveaux de référence ajustés en fonction du secteur, lesquels permettent de tenir compte des différents facteurs qui

influencent les indicateurs. Les principaux facteurs utilisés concernent le choix de disciplines offert par l'établissement, les critères d'admission, et la proportion d'étudiants jeunes (< 21 ans) et d'étudiants plus âgés qui intègrent l'établissement. Le niveau de référence ajusté en fonction du secteur est un chiffre moyen « ajusté », soit le résultat auquel peut prétendre l'établissement compte tenu de son choix de disciplines, de ses critères d'admissions et de l'âge de ses étudiants. Les résultats réels de l'établissement peuvent ensuite être comparés à son niveau de référence ajusté¹¹.

Au vu de l'utilisation croissante des mesures de performance quantitatives, d'aucuns pourraient penser que l'assurance-qualité est un processus qui repose intégralement sur des instruments de mesure et qu'aucune mesure correctrice n'est préconisée tant que les résultats mesurables des EES ou des programmes sont acceptables. À cet égard, il convient néanmoins de garder en mémoire la fameuse citation d'Albert Einstein : « tout ce qui compte ne peut être compté, et tout ce qui peut être compté ne compte pas forcément ».

Retombées de l'apprentissage : le point de vue du Ministère américain de l'Éducation

Le débat entourant les retombées de l'apprentissage a pris un tour décisif en 2006, lors de la publication du rapport de la CFHE (Commission sur l'avenir de l'enseignement supérieur nommée par Mme Spellings, Ministre américain de l'éducation), intitulé *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*.

Dans ce rapport, la CFHE identifiait non seulement les atouts de l'ES américain, mais aussi un certain nombre de faiblesses majeures au sein du système. Parmi les principales conclusions de ce rapport, la CFHE expliquait que les employeurs déplorait souvent un certain nombre de carences chez les jeunes diplômés, et notamment leur incapacité à mener un raisonnement critique, à écrire de façon claire ou encore à résoudre des problèmes – autant d'aptitudes indispensables en contexte professionnel. Voici une citation extraite du rapport de la CFHE : « au moment d'intégrer le marché de l'emploi, les diplômés de l'enseignement supérieur sont bien trop nombreux à être dénués des aptitudes qui, aux yeux des employeurs, sont désormais indispensables dans une économie où – pour reprendre un truisme répandu – le rôle de la connaissance est plus important que jamais » (Ministère américain de l'Éducation, 2006).

Ce constat a conduit les autorités compétentes à formuler de nouvelles recommandations, incitant notamment les EES à évaluer les acquis des étudiants en utilisant les données d'évaluation qualitative collectées à l'aide d'instruments tels que le CLA (*Collegiate Learning Assessment*) qui mesure la capitalisation des acquis par les étudiants de l'enseignement supérieur, ou la MAPP (*Measure of Academic Proficiency and Progress*), qui permet d'évaluer les retombées générales des études de 1^e cycle.

En d'autres termes, les EES ont été incités à utiliser des formulaires d'évaluation standardisés produits par les autorités et dont l'objectif premier est de permettre aux EES de se comparer les uns aux autres. Ces formulaires peuvent également servir de point de départ pour comparer les performances des différentes disciplines du point de vue des retombées générales de l'apprentissage (compétences génériques).

La Commission a expressément demandé aux organismes d'accréditation de modifier leurs priorités : « Les agences d'accréditation doivent mettre l'accent sur les retombées de l'apprentissage, et non plus sur les intrants ou sur les processus. Elles doivent s'intéresser de près aux performances des diplômés; en d'autres termes, évaluer en priorité les

taux d'obtention des diplômes et les aptitudes acquises dans l'enseignement supérieur » (Ministère américain de l'Éducation 2006, p. 25).

Ce changement de priorité a deux implications majeures : les attentes accrues des pouvoirs publics à l'égard des organismes d'accréditation (ce qui peut sembler paradoxal dans un pays qui se targuait jusqu'à présent de ne pas imposer la procédure d'accréditation aux EES) ; et le principe nouveau selon lequel les universités et autres EES utilisent des formulaires d'évaluation standardisés produits par les autorités compétentes.

Depuis 2006, il semble que les EES américains aient davantage recours à ces instruments d'évaluation standardisés. Ainsi d'après le *Chronicle of Higher Education* (28 septembre 2007), « des centaines d'EES américains ont mis en place un système standardisé pour évaluer les acquis de leurs élèves, l'objectif étant de pouvoir se comparer à leurs homologues. Les EES s'efforcent également de concevoir de nouveaux tests standardisés ». En 2008, ce débat était toujours en cours aux États-Unis. Il y a fort à parier qu'il aura de profondes implications dans de nombreux autres pays du monde.

La Réunion des Ministres de l'Éducation de l'OCDE organisée en 2006 a fait écho au débat sur l'accréditation qui agitait le secteur américain d'ES. Ainsi on pouvait lire, dans le discours de clôture du Président : « Nous devons concentrer nos efforts sur la collecte des données probantes relatives aux retombées de l'apprentissage... Nous disposons, dans le domaine de la recherche, d'un large panel d'indicateurs qualitatifs ; nous devons intensifier nos efforts pour en faire de même dans le domaine de l'enseignement, si nous voulons sanctionner les mauvaises pratiques et récompenser la qualité de l'enseignement ». Le Secrétariat de l'OCDE a lancé en 2008 une étude de faisabilité en vue de concevoir à terme un instrument international permettant d'évaluer les retombées de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Un rééquilibrage entre évaluation des programmes et évaluation des établissements

Parmi les autres évolutions majeures observées ces dernières années, citons également le rééquilibrage des responsabilités en matière d'évaluation des programmes. À bien des égards, l'évaluation des programmes constitue en effet le cœur même de l'assurance-qualité, car c'est généralement le meilleur moyen de rendre compte de l'expérience des étudiants. Ainsi, les organismes qui n'effectuent en externe que des évaluations ou des audits d'établissements s'intéressent de près à la façon dont les EES évaluent eux-mêmes leurs programmes, cette autoévaluation occupant même une place centrale pendant la visite du site. Comme nous l'avons expliqué plus haut (tableau 11.1), la majorité des organismes d'AQ évaluent les programmes et la majorité de ceux qui délèguent cette responsabilité aux EES sont implantés dans les pays anglo-saxons.

Chacune de ces deux approches (évaluation des EES vs. évaluation des programmes) présente ses avantages.

Avantages du modèle axé sur l'évaluation des programmes

- Le processus d'AQ jouit d'une crédibilité accrue aux yeux des parties prenantes externes dès lors qu'il est lancé à l'initiative de l'agence.
- Les examinateurs ont une expertise de pointe dans le cas des programmes.

Avantages du modèle axé sur l'évaluation des établissements

- Ce type de processus permet de réduire la charge de travail de l'organisme d'AQ – ce qui présente un intérêt majeur, notamment dans les grands pays où un organisme est parfois amené à évaluer, à lui seul, plusieurs milliers de programmes.
- Le coût de fonctionnement de ce système est probablement inférieur, mais les coûts totaux (supportés par l'agence et l'EES) sont parfois similaires à ceux de l'autre approche, lorsque l'établissement fait appel, pour évaluer ses programmes, à des intervenants externes.
- Le principal avantage potentiel de cette approche dépend de la façon dont l'EES organise ses activités : l'AQ est conçue comme un processus permanent, et non comme un événement ponctuel, organisé tous les 5 ou 6 ans.

Cet équilibre entre les deux approches est-il en train de changer? Si oui, dans quel sens? Pour l'heure, il est difficile de répondre à cette question.

À plus longue échéance, il y a fort à parier qu'à mesure que les systèmes d'AQ externe se consolident, les avantages offerts par l'évaluation des EES conduisent certains organismes à opter pour cette approche.

Le développement des systèmes et des programmes d'enseignement supérieur est susceptible d'avoir à lui seul un impact majeur sur les systèmes d'AQ externe, en déterminant notamment si les organismes externes évaluent eux-mêmes les programmes. Le nombre de programmes augmente parallèlement au nombre d'étudiants; par conséquent, l'évaluation des programmes devient non seulement trop coûteuse, mais aussi trop lourde pour de nombreux gouvernements (Haug, 2003). Ainsi, à mesure que l'assurance-qualité se développe, au sens où les EES et les programmes sont soumis à des cycles d'évaluation réguliers, et à mesure que les taux de participation à l'ES augmentent, il y a fort à parier que les agences d'AQ externe seront de plus en plus nombreuses à se tourner vers l'audit ou l'évaluation des EES. La Malaisie en offre un exemple récent : la *Malaysian Qualifications Agency* évolue en effet à l'heure actuelle vers un système axé sur l'évaluation des établissements.

Cette prévision ne ferait sans doute pas l'unanimité, car certains militent pour que les programmes soient accrédités dans toutes les disciplines, et pas uniquement dans les domaines de l'enseignement professionnel soumis à une accréditation spécialisée. L'ECA (*European Consortium for Accreditation*)¹², par exemple, préconise cette approche. Composé de 13 agences originaires de 10 pays différents¹³, l'ECA est chargé d'accréditer les programmes et les EES, et compte parmi ses priorités la reconnaissance mutuelle des décisions prises en matière d'accréditation.

Une définition plus explicite des exigences

Avant de s'intéresser aux méthodes à employer pour évaluer les acquis des étudiants, il convient tout d'abord de se mettre d'accord sur un point essentiel : quelles connaissances et compétences les étudiants doivent-ils acquérir? En d'autres termes, quel doit être le contenu des programmes diplômants?

Il y a 20 ou 30 ans, lorsque les universitaires se demandaient sur quels critères ils devaient décerner un diplôme de 1^e cycle dans des disciplines telles que la physique ou l'histoire, ils ne pouvaient se fier qu'à leur expérience – et peut-être aussi à une pointe de préjugés – pour prendre leur décision. Les critères objectifs de délivrance d'un diplôme de

1^e cycle – quel qu'il soit – n'étaient alors pas écrits noir sur blanc et il en allait de même *a fortiori* pour les exigences applicables aux candidats de la filière de physique.

À cet égard, la situation a beaucoup évolué. De nombreux pays ont mis en place un « Cadre national des certifications » qui définissent les conditions à remplir pour pouvoir obtenir un diplôme de 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle. En 2002, les agences d'AQ et d'accréditation de différents pays européens ont lancé conjointement une initiative connue sous le nom de « Descriptifs de Dublin » (*Dublin descriptors*)¹⁴. Celle-ci définit les compétences génériques que doivent avoir acquises les étudiants pour se voir décerner un diplôme dans les trois cycles successifs Licence / Master / Doctorat.

Concernant la définition des exigences propres à chaque discipline, un groupement d'universités a lancé à l'été 2000 un projet pilote appelé TUNING (Pour une convergence des structures éducatives en Europe). Ce consortium a ensuite demandé à l'Association européenne de l'Université (EUA) de l'aider à élargir le groupe de participants, et sollicité auprès de la Commission Européenne une aide dans le cadre du programme SOCRATES. Ce projet vise à définir explicitement les points de référence associés aux compétences génériques et spécifiques des diplômés de 1^e et 2^e cycles dans diverses filières : gestion d'entreprise, sciences de l'éducation, géologie, histoire, mathématiques, physique et chimie. Ces compétences sont basées sur les retombées de l'apprentissage, en d'autres termes sur ce qu'un étudiant sait ou est capable de faire au terme de son processus d'apprentissage. Il s'agit à la fois des compétences spécifiques et des compétences génériques (aptitudes communicationnelles ou capacité de direction, par exemple).

Voici, à titre d'exemple, les compétences spécifiques et génériques escomptées des diplômés de 1^{er} cycle (Licence) en Commerce¹⁵ :

Tableau 11.6. Aptitudes spécifiques et génériques définies à titre indicatif pour la délivrance des diplômes de Commerce de 1^{er} cycle

Aptitudes	Aptitudes génériques essentielles
<i>Les étudiants doivent être capables :</i>	
• d'utiliser et d'évaluer les outils permettant d'analyser une entreprise dans son environnement.	• Connaissance générale de la profession
• de travailler dans l'un des domaines de spécialité d'une entreprise, et de se spécialiser dans une certaine mesure.	• Connaissance générale du domaine étudié
• de servir d'interface avec les autres fonctions.	• Capacité à travailler au sein d'une équipe interdisciplinaire
• de reconnaître ses forces et ses faiblesses.	• Capacité à appliquer « sur le terrain » les connaissances acquises
• de faire valoir les principes à appliquer pour résoudre un problème à l'échelle opérationnelle ou tactique.	• Capacité à s'adapter à une situation nouvelle
• de défendre la solution proposée.	• Maîtrise des outils informatiques de base
• de préparer la prise de décision à l'échelle opérationnelle ou tactique.	• Capacité à apprendre
	• Capacité à réaliser une présentation orale et écrite en langue maternelle

Source : Site Internet du projet Joint Quality, www.jointquality.nl/.

Certains penseront peut-être que les aptitudes ci-dessus sont formulées de façon trop générale et donc qu'elles sont en réalité peu utiles ; elles représentent néanmoins un premier pas nécessaire à la compréhension des qualifications pour les parties prenantes extérieures, et notamment les pays étrangers.

Naturellement, il y a toujours un risque que la publication de ces compétences cibles ait pour effet de favoriser une certaine rigidité, donc de décourager l'innovation et le développement. Au Royaume-Uni, la QAA (*Quality Assurance Agency*), qui publie ce qu'elle appelle des « critères par discipline » dans plus de 40 cursus de 1^e cycle différents,

s'efforce d'éviter cet écueil en rappelant qu'elle n'exige pas un strict respect des lignes directrices, mais souhaite simplement constater que les EES en tiennent compte. On peut ainsi lire au paragraphe 41 du *Handbook for Institutional Review: Wales* :

Concernant l'énoncé des Critères par disciplines, l'équipe (d'évaluation) s'intéresse à la façon dont ces critères sont pris en compte au moment de concevoir et/ou d'évaluer les programmes et les diplômes, en examinant notamment les spécifications applicables aux programmes. L'agence d'AQ considère ces Critères comme des points de référence fiables, et non comme des exigences réglementaires définitives (QAA 2003).

Cela signifie, dans la pratique, que les établissements disposent d'une certaine marge de manœuvre par rapport à ces Critères, mais que tout écart doit être justifié.

La mise en place de ces lignes directrices à l'échelon régional (en Amérique du Sud ou en Europe, par exemple) contribue à « faire tomber » les frontières administratives nationales et permet aux pays concernés de comparer leurs diplômes universitaires respectifs.

Comment évaluer les retombées de l'apprentissage et les compétences ?

Si la majeure partie des acteurs s'efforcent désormais de définir le « noyau dur » des compétences et connaissances que doivent acquérir les apprenants pour obtenir leur diplôme, un problème demeure : comment s'assurer que les compétences et connaissances sont bel et bien acquises ? Au vu du nombre d'EES et de systèmes nationaux aujourd'hui confrontés à ce défi, on s'aperçoit que beaucoup reste à faire dans ce domaine.

Le cas des compétences génériques (aptitudes communicationnelles ou capacité à travailler en groupe, par exemple) pose particulièrement problème. En règle générale, la tradition universitaire veut que ces compétences soient enseignées et évaluées parallèlement aux compétences spécifiques à chaque discipline. Cela signifie qu'à moins qu'un soin particulier soit apporté à l'étude des compétences génériques, celles-ci risquent d'être totalement évincées par les compétences spécifiques. Dans ce contexte, l'une des solutions possibles consiste, comme dans le cas des États-Unis (voir plus haut), à utiliser plus systématiquement des tests conçus en externe et axés spécifiquement sur les compétences génériques.

Faire le point sur les performances des diplômés

De fait relativement simpliste, l'idée selon laquelle l'ensemble des performances d'un étudiant pouvait être résumé en une seule mesure, quelle que soit sa forme (note ou appréciation, par exemple), a toujours suscité de vives critiques. Traditionnellement, de nombreux systèmes d'enseignement supérieur se conforment néanmoins à cet usage. Mais la situation est en train de changer. Ainsi, l'Europe met en place à l'heure actuelle le Supplément au Diplôme : ce document, qui sera délivré à chaque étudiant, précisera la note obtenue par l'étudiant dans chaque unité d'enseignement ou module suivi(e).

Ce dispositif permettra sans nul doute d'améliorer la qualité de l'information relative aux EES et à leurs diplômés. Mais à moins qu'une partie des cours suivis dans un cursus soit clairement définie comme reposant sur telle ou telle compétence générique (comme dans le cas de certains cursus de niveau inférieur proposés par les EES américains dans le cadre de l'obligation dite de « culture générale » ou *Liberal Education*), le Supplément au Diplôme ne sera peut-être pas aussi utile que prévu pour comprendre les compétences génériques des diplômés.

L'importance croissante des cadres de certifications, qui mettent l'accent sur les compétences génériques, de même que la volonté d'améliorer la qualité et la précision des

informations relatives aux compétences des étudiants – volonté manifestée en Europe à travers la création du Supplément au Diplôme – auront sans doute un impact majeur sur le modèle d'enseignement supérieur traditionnel. Ainsi, ces évolutions auront sans doute pour effet de remettre en question les stratégies mises en œuvre dans certaines régions du monde, consistant à intégrer la définition et l'évaluation des compétences génériques à celles des compétences spécifiques. En réponse à ce changement, il ne sera peut-être pas nécessaire d'évoluer vers le modèle américain; en revanche, il faudra probablement réformer en profondeur les méthodes employées pour évaluer les acquis des élèves.

Modèle d'AQ « rigide » ou « souple » ?

Au cours des années à venir, il y a fort à parier que les évolutions actuelles évoquées ci-dessus continuent leur développement à l'échelle mondiale (on pense au changement de priorité en faveur de l'évaluation des *retombées* de l'apprentissage ou à la définition explicite des connaissances et compétences à acquérir, par exemple). Bien que ces tendances soient en soi non négligeables, les idées sur lesquelles elles reposent ont cela de commun qu'elles masquent peut-être une opposition plus essentielle encore : entre ce que nous avons appelé les extrêmes « rigide » et « souple » du processus d'assurance-qualité ou, pour reprendre une autre formulation, entre l'approche dite « de l'inspection » et l'approche dite « de l'évaluation collégiale ».

On observe d'ores et déjà des écarts notables entre le degré de rigidité des systèmes d'AQ externe mis en place aux quatre coins du monde. Prenons, par exemple, l'usage consistant à attribuer une note aux EES ou aux programmes évalués puis à publier cette note : l'analyse de la base de données de l'INQAAHE (tableau 11.3) montre que cette pratique est bien plus populaire en Asie que dans le reste du monde.

Ça et là, à mesure qu'il observait et participait aux processus d'AQ mis en œuvre dans les pays asiatiques, l'auteur a observé un certain nombre de signes indiquant que l'approche retenue y est essentiellement celle de l'inspection. Ainsi, en Asie, le formulaire d'autoévaluation comporte généralement de nombreuses questions fermées; par ailleurs, durant la visite de l'établissement, les examinateurs consacrent beaucoup de temps à observer le processus d'enseignement et le travail des étudiants, et très peu à étudier les procédures d'AQ interne de l'EES. Certes, cela s'explique peut-être par le fait que le déploiement de l'AQ interne n'est pas achevé, et que la priorité de nombreux pays est (encore) de développer ces systèmes. Il sera intéressant de déterminer si le développement futur des systèmes d'AQ interne aura pour effet d'assouplir l'AQ externe, ou si au contraire, les écarts constatés entre les approches nationales sont susceptibles de persister du fait de certaines spécificités culturelles, et notamment parce-que tous les pays n'ont pas la même capacité d'autocritique et que celle-ci est essentielle à l'approche « souple ».

Bien souvent, le scénario – implicite – retenu pour l'avenir est le suivant : à mesure que les systèmes d'AQ arrivent à maturité, ils évolueront vers le modèle souple. Or à l'heure actuelle, dans certains pays développés, on constate la tendance inverse, ce qui attise naturellement la curiosité des chercheurs. Nous avons déjà évoqué la volonté récente de réformer le système d'accréditation américain et de renforcer la responsabilité des EES concernant les performances de leurs diplômés. L'Australie offre un autre exemple de pays dans lequel les pouvoirs publics jouent un rôle croissant : le système d'ES australien est établi de longue date, mais possède un système d'AQ externe relativement récent, puisque l'AUAQ (*Australian Universities Quality Agency*) n'a pris ses fonctions qu'en 2001. Durant son premier cycle d'évaluation l'AUAQ a opté pour l'audit des EES; néanmoins

pour son deuxième cycle, lancé en 2008, elle a décidé d'affiner sa stratégie en soulignant notamment la nécessité « de mieux prendre en compte les efforts faits par les EES pour se conformer aux critères externes » (AUQA 2008). Rédigés par un organe gouvernemental (le MCEETYA ou Conseil Ministériel de l'éducation, de l'emploi, de la formation et de la jeunesse), les *National Protocols for Educational Approval Processes* constituent l'un des principaux « ensembles de référence » existants.

11.6. Vers une assurance-qualité « sans frontières »

L'assurance-qualité s'internationalise. Nous avons déjà évoqué dans ce chapitre l'impact des regroupements régionaux qui, en Amérique de Sud et en Europe notamment, créent à l'heure actuelle des « Espaces de l'enseignement supérieur » au sein desquels des cadres de certifications sont mis en place à des fins d'harmonisation internationale. Ces regroupements régionaux ont un impact majeur sur les organismes nationaux d'assurance-qualité, comme l'illustre l'exemple européen.

En 1999, les Ministres de 29 pays européens ont signé la Déclaration de Bologne, laquelle inaugurerait un programme devant déboucher, d'ici 2010, sur la création d'un « Espace européen de l'enseignement supérieur »; 17 autres pays ont ensuite signé la Déclaration. Celle-ci a profondément affecté le monde de l'assurance-qualité.

La Déclaration de Bologne préconisait en effet une coopération accrue entre les organismes d'AQ des pays signataires, en vue de définir des critères et des méthodes d'AQ communs. En 2001, les Ministres de l'Éducation ont demandé à l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) de contribuer à la création d'un cadre commun d'AQ en Europe d'ici à 2010. Des avancées considérables ont été réalisées de sorte qu'en 2007, les Ministres se sont mis d'accord sur la création d'un Registre européen des agences de garantie de la qualité (EQAR).

Bien qu'officiellement les organismes d'AQ soient libres de demander ou non à figurer à ce Registre (les non-membres étant libres de mener leurs activités comme ils l'entendent), il y a fort à parier que la quasi-totalité des organismes s'efforceront d'y figurer. Pour cela, ils sont tenus, en substance, de se conformer aux Normes et lignes directrices sur la garantie de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) publiées par l'ENQA¹⁶ et de se soumettre à un contrôle externe tous les 5 ans.

Le Processus de Bologne suscite un vif intérêt dans le reste du monde. Au sein du gouvernement fédéral australien, le DEST (*Department of Education Science and Training*) a ainsi lancé en 2007 un certain nombre de projets visant à déterminer l'impact du Processus de Bologne en Australie mais aussi dans l'ensemble de la région Asie-pacifique. À l'issue de ces projets, le gouvernement fédéral a consacré 400 000 AUD au développement d'un Supplément au diplôme australien et à la création d'un Groupe de pilotage de haut niveau chargé de formuler des orientations en réponse aux problèmes et défis posés en Australie par le processus de Bologne¹⁷.

Les parties suivantes s'intéressent aux autres tendances émergentes observées à l'heure actuelle en termes d'internationalisation de l'AQ :

- inspecteurs internationaux (6.1);
- essor de l'enseignement supérieur transnational (6.2);
- développement des réseaux d'assurance-qualité régionaux (6.3);
- marché international de l'assurance-qualité (6.4).

Les inspecteurs internationaux

L'internationalisation de l'AQ se manifeste également par un recours de plus en plus fréquent aux évaluateurs étrangers. Comme l'illustre le tableau 11.7, l'étude de la base de données de l'INQAAHE a permis de s'apercevoir que sur les 69 organismes ayant répondu à la question « Faites-vous appel à des inspecteurs étrangers ? », 50 (soit 73 %) ont répondu « oui » ; 19 de ces organismes (soit 28 %) ont déclaré que 25 % ou plus de leurs inspecteurs étaient originaires d'autres pays. Cela suggère que dans le domaine de l'assurance-qualité, les échanges internationaux de savoir-faire et de bonnes pratiques sont très répandus. On observe néanmoins de ce point de vue un certain déséquilibre régional car ces usages sont plus fréquents en Europe que dans le reste du monde – peut-être en raison des tendances évoquées plus haut. Sur les 42 agences d'AQ non-européennes, 23 (soit 55 %) font appel à des inspecteurs étrangers, tandis que 8 (soit 18 %) d'entre elles se situent dans la 1^{re} colonne (les inspecteurs étrangers représentant dans ce cas 25 % ou plus de leurs évaluateurs).

Tableau 11.7. Recours aux inspecteurs internationaux (2008)¹

	Oui (25 % et plus)	Oui (moins de 25 %)	Non	Pas de réponse	Total
Europe (hors RU)	11	16	0	1	28
Australie, Canada, Nouvelle-Zélande et RU	1	5	8	1	15
Asie (hors Moyen-Orient)	3	3	7	0	13
Autres	4	7	4	3	18
Total général	19 (26 %)	31 (42 %)	19 (26 %)	5 (7 %)	74 (100 %)

1. L'Europe inclut ici Israël. La catégorie « Autres » inclut des pays d'Afrique, des Caraïbes, du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine, mais aussi les États-Unis, puisque les informations disponibles ne concernent que 3 des 14 organismes d'AQ américains. Pour de plus amples informations sur ces pays, se reporter à l'Annexe.

Source : INQAAHE (www.inqahe.org).

Essor de l'enseignement supérieur transnational ou transfrontalier

L'une des autres tendances majeures observées ces dernières années est la montée en puissance de l'enseignement supérieur transfrontalier (EST). D'une certaine façon, celui-ci est aussi vieux que l'enseignement supérieur lui-même, puisqu'il désigne entre autres la mobilité internationale des étudiants. Toutefois, depuis une vingtaine d'années, les autres formes d'EST ont connu une croissance exponentielle – on pense notamment à l'apprentissage à distance ou à l'implantation de campus universitaires à l'étranger (OCDE, 2004). « L'enseignement supérieur transfrontalier fait référence à l'enseignement supérieur dispensé dans un cadre où l'enseignant, l'étudiant, le programme, l'établissement/prestataire ou les supports de formation sortent des frontières d'un pays.[...] Il se décline sous de nombreux modes possibles, allant de l'enseignement présentiel (qui peut prendre des formes diverses telles qu'un déplacement à l'étranger pour l'étudiant, ou un campus d'université étrangère) jusqu'à l'enseignement à distance (qui met en œuvre des technologies variées, y compris les solutions de cyber-formation) » (OECD, 2005).

En règle générale, l'essor de l'EST n'a induit aucune évolution notable dans l'AQ appliquée à l'enseignement supérieur. Certains pays ont toutefois pris des mesures spéciales en réponse à ce phénomène. Dans certains pays exportateurs tels que l'Australie ou le RU, les organismes d'AQ appliquent des procédures quasiment identiques aux services exportés et aux services nationaux. La République d'Afrique du Sud et la Chine (Hong Kong) illustrent quant à elles la façon dont certains pays importateurs ont mis en place des

procédures visant à garantir la qualité des services d'enseignement supérieur fournis sur le territoire national par des EES étrangers.

Élaborées dans le cadre d'un travail de collaboration entre l'UNESCO et l'OCDE, les « Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier » (OCDE, 2005) ont été conçues en réponse à la croissance de l'EST. Elles ont été rédigées à l'attention de six groupes de parties prenantes :

- les gouvernements ;
- les établissements/prestataires d'enseignement supérieur ;
- les associations étudiantes ;
- les organismes d'assurance-qualité et d'accréditation ;
- les organismes d'habilitation ;
- les associations professionnelles.

Bien que notre propos ne soit pas de présenter ici ces Lignes directrices en détail, il nous semble toutefois nécessaire de mentionner celles qui s'adressent spécifiquement aux agences d'AQ et d'accréditation, car elles reflètent l'esprit et les intentions du document dans son ensemble :

- S'assurer que leurs mécanismes d'assurance qualité et d'accréditation couvrent les prestations transfrontalières d'enseignement supérieur dans leurs diverses déclinaisons (voir les Tableaux 11.8 et 11.9).
- Soutenir et renforcer les réseaux régionaux et internationaux existants ou créer de tels réseaux dans les régions qui en sont encore dépourvues.
- Établir des liens pour renforcer la collaboration entre les organismes des pays d'origine et des pays d'accueil et améliorer la compréhension mutuelle des différents systèmes d'assurance qualité et d'accréditation.
- Fournir des informations précises et facilement accessibles sur les références d'évaluation, sur les procédures, le cas échéant sur les effets des dispositifs d'assurance qualité sur le financement des bourses d'étude, des établissements et des programmes, ainsi que sur les résultats desdites évaluations.
- Entreprendre, dans la mesure du possible, des exercices d'évaluation internationale ou d'examen par les pairs.
- Adopter des procédures concernant la composition internationale des groupes d'examen par les pairs, la comparaison internationale des références, des critères et des méthodes d'évaluation, et s'engager dans des projets d'évaluation conjoints, l'objectif étant d'améliorer la comparabilité des activités d'évaluation des différents organismes d'assurance qualité et d'accréditation.

L'analyse de la base de données de l'INQAAHE (2008) indique qu'un certain nombre d'agences d'AQ ne couvrent pas encore l'intégralité des « déclinaisons » de l'EST (voir les tableaux 11.8 et 11.9). Néanmoins, l'application progressive de ces Lignes directrices a le pouvoir de transformer certaines des pratiques actuelles des organismes d'AQ, de faciliter la poursuite de l'internationalisation, voire de promouvoir l'harmonisation des pratiques.

Tableau 11.8. Les organismes d'AQ ont-ils mis en place des règles et procédures en matière d'exportation de services d'ES (2008)?^{1, 2}

	Oui		En projet	Sans objet	Non	Pas de réponse	Total
	Mêmes procédures que pour les services nationaux	Procédures spécifiques					
Europe (hors RU)	6	2	5	8	1	6	28
Australie, Canada, Nouvelle-Zélande et RU	5	2	1	5	1	1	15
Asie (hors Moyen-Orient)	1	0	1	4	4	3	13
Autres	3	3	2	5	1	4	18
Total général	15 (20 %)	7 (9 %)	9 (12 %)	22 (30 %)	7 (9 %)	14 (19 %)	74 (100 %)

1. Services d'enseignement supérieur fournis à l'étranger par les EES placés sous son contrôle.

2. L'Europe inclut ici Israël. La catégorie « Autres » inclut des pays d'Afrique, des Caraïbes, du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine, mais aussi les États-Unis, puisque les informations disponibles ne concernent que 3 des 14 organismes d'AQ américains. Pour de plus amples informations sur ces pays, se reporter à l'Annexe 11.1.

Source : INQAAHE (www.inqahe.org).

Tableau 11.9. Les organismes d'AQ ont-ils mis en place des règles et procédures en matière d'importation de services d'ES (2008)?^{1,2}

	Oui		En projet	Sans objet	non	Pas de réponse	Total
	Mêmes procédures que pour les services nationaux	Procédures spécifiques					
Europe (hors RU)	9	4	4	6	0	5	28
Australie, Canada, Nouvelle-Zélande et RU	4	4	0	3	1	3	15
Asie (hors Moyen-Orient)	0	3	1	3	2	4	13
Autres	4	5	2	1	2	4	18
Total général	17 (23 %)	16 (22 %)	7 (9 %)	13 (18 %)	5 (7 %)	16 (22 %)	74 (100 %)

1. Services d'enseignement supérieur fournis sur le territoire national par des EES étrangers.

2. L'Europe inclut ici Israël. La catégorie « Autres » inclut des pays d'Afrique, des Caraïbes, du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine, mais aussi les États-Unis, puisque les informations disponibles ne concernent que 3 des 14 organismes d'AQ américains. Pour de plus amples informations sur ces pays, se reporter à l'Annexe 11.1.

Source : INQAAHE (www.inqahe.org).

Développement des réseaux d'assurance-qualité régionaux

Pour des raisons évidentes, les organismes d'AQ externe avaient tendance, à l'origine, à ne s'en remettre qu'à eux-mêmes au moment d'élaborer leurs règles et procédures et d'établir des relations avec les EES nationaux et les autres parties prenantes clés. Depuis la création de l'INQAAHE en 1991, les nouvelles agences disposaient déjà d'un forum leur permettant de bénéficier de l'expérience et des bonnes pratiques de leurs homologues. L'étape suivante était la création de réseaux régionaux entre les organismes d'AQ de pays voisins.

Le premier de ces réseaux à avoir vu le jour a été l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (2000), baptisée à l'origine Réseau européen pour l'assurance de la qualité (*European Network for Quality Assurance*, d'où l'acronyme ENQA, toujours utilisé à l'heure actuelle).

Depuis, un certain nombre d'autres réseaux régionaux ont vu le jour, notamment dans la région Asie-Pacifique (*Asia Pacific Quality Network*), dans les pays arabes (*Arab Network for Quality Assurance in Higher Education*), en Afrique (*Association of African Universities*), aux Caraïbes (*Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education*), en Eurasie (*Eurasian Quality Network*), en Europe Centrale et en Europe de l'Est (*Central and*

Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education), en Scandinavie (*Nordic Quality Assurance Network in Higher Education*) ou encore en Amérique Centrale et en Amérique du Sud (*Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* ou RIACES). L'Amérique du Nord est un cas à part, puisque les États-Unis et le Canada sont tous deux des états fédéraux, et même si les gouvernements fédéraux jouissent d'une certaine autorité et d'une certaine influence dans le domaine de l'enseignement supérieur, les deux systèmes d'AQ s'apparentent, à bien des égards, à des groupements régionaux.

Désormais, la plupart des réseaux régionaux s'efforcent, dans une large mesure, d'optimiser l'assurance-qualité et de promouvoir les transferts de connaissances et la mobilité des évaluateurs.

L'ENQA, qui fait figure d'exception, pourrait avoir une influence décisive sur l'avenir de l'assurance-qualité. Bien que l'ENQA soit également ouverte aux pays non membres de l'Union Européenne, le réseau a été créé avec le soutien de l'UE, dont il bénéficie encore à ce jour. L'ENQA a ceci de particulier qu'elle a contribué à l'élaboration des normes européennes applicables à la fois à l'AQ interne et à l'AQ externe. Ces normes régissent notamment le fonctionnement même des organismes d'AQ externe.

L'une des principales questions qui se posent est la suivante : les autres régions vont-elles se doter de leurs propres normes ? Si oui, les différents réseaux régionaux mettront-ils ensuite leurs efforts en commun pour élaborer des normes internationales ? Bien que certains de ces réseaux soient très récents, on constate que leurs membres collaborent déjà pour se doter de normes communes au sein d'une même région. Certes, il est sans doute encore trop tôt pour dépasser les simples spéculations à ce sujet ; certains signes indiquent toutefois que cette tendance est rendue plus nécessaire encore par l'essor de l'enseignement supérieur transfrontalier et la mobilité accrue des diplômés de l'ES, et répond à la volonté de coopérer à l'échelon international affichée par les organismes et les réseaux d'AQ. Cela suggère que l'élaboration de normes internationales n'est peut-être pas si lointaine. La coopération internationale est également encouragée par le travail de certaines organisations internationales telles que l'OCDE ou l'UNESCO.

Créé il y a peu, le portail de l'UNESCO permet d'accéder à la liste des EES reconnus ou habilités par les autorités compétentes des pays participants, ainsi qu'à d'autres informations concernant ces établissements. Jusqu'à présent, chaque pays est libre de désigner ses autorités compétentes en la matière, mais les initiatives de ce type favoriseront probablement, à terme, la convergence des stratégies nationales de reconnaissance officielle.

Une autre question mérite à présent d'être posée : faut-il s'attendre à ce que les organismes nationaux d'assurance-qualité disparaissent au profit des agences régionales, voire d'un organisme mondial unique ? Il est probablement trop tôt pour envisager la mort des agences nationales d'AQ. On peut en revanche imaginer que les pratiques des agences d'une même région économique convergeront en réponse aux besoins du marché de l'emploi et à la nécessité de favoriser la reconnaissance internationale des qualifications des diplômés. Mais cette convergence ne sera pas nécessairement limitée aux groupements régionaux. Certains signes indiquent en effet qu'elle pourrait être observée à l'échelon mondial.

L'INQAAHE, par exemple, a publié des lignes directrices identifiant les bonnes pratiques à l'attention des agences d'AQ externe (*Guidelines for Good Practice for External Quality Agencies*). Bon nombre de membres issus de différentes régions du monde et affichant différents stades de développement économique ont déclaré se conformer à ces lignes directrices. L'analyse de la base de données de l'INQAAHE réalisée en août 2008 a montré

que sur les 74 membres qui avaient répondu aux questions « Avez-vous révisé vos règles et procédures à la lumière des lignes directrices de l'INQAAHE? Si oui, pensez-vous que vos activités sont désormais conformes à ces Lignes directrices? », 44 (soit 60 %,) ont répondu « oui ».

Pour l'heure, ces lignes directrices ne sont que des suggestions, mais certains acteurs ont déjà demandé qu'elles deviennent des Principes contraignants, dont le respect serait l'une des conditions préalables à l'obtention du statut de membre titulaire. Ainsi, même s'il est peu probable qu'au cours des prochaines années, les agences nationales soient remplacées par un organisme mondial unique, on peut en revanche s'attendre à ce que dans certaines régions du monde, les agences nationales soient progressivement remplacées par des organismes régionaux. Si les tendances actuelles se maintiennent, il est possible que les pratiques convergent, à moins que les pays ne soient pas unanimes quant au choix entre approche rigide et approche souple.

Le marché international de l'assurance-qualité

Bien que dans la très grande majorité des cas, les EES ne soient encore pas libres de choisir l'organisme d'AQ ou d'accréditation qui sera chargé de les évaluer, la situation est en train de changer. Dans un certain nombre de pays dont l'Allemagne, le Japon et les États-Unis, on compte plusieurs organismes nationaux d'AQ reconnus par les pouvoirs publics, ce qui signifie que les EES sont libres de choisir celui qui leur convient le mieux.

En Europe, un certain nombre d'organismes proposent leurs services dans plusieurs pays, quoique souvent dans des zones homogènes sur le plan linguistique. Ainsi l'ACQUIN (*Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute*) mène ses activités en Allemagne, en Autriche et en Suisse, tandis que la *Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie*, créée dans le cadre d'un traité entre les Pays-Bas et la Flandre, propose ses services sur le territoire de ces deux pays.

Surtout si elle s'accompagne de la mise en place d'un registre officiel des agences d'AQ (comme en Europe, par exemple), l'élaboration de normes communes au sein d'une même région risque fort de se traduire par une liberté accrue des EES en matière d'assurance-qualité : plutôt que de devoir choisir entre les prestataires d'AQ nationaux, les EES tenus par le cadre réglementaire de se soumettre à un processus d'AQ externe pourraient ainsi être autorisés à choisir aussi parmi les prestataires des pays membres du même réseau régional que le leur.

Une mesure récente a sans doute largement contribué à faire avancer les choses : la recommandation du Parlement Européen en date du 15 février 2006, autorisant tout établissement à choisir parmi les agences d'AQ ou d'accréditation figurant au Registre européen des agences de garantie de la qualité (EQAR) dès lors que ce choix est compatible avec la législation nationale et autorisé par l'autorité nationale compétente¹⁸.

Cette question ne relève pas du domaine de compétence du Parlement; elle ne pouvait donc faire l'objet que d'une simple recommandation. Il est encore trop tôt pour formuler des hypothèses concernant l'impact de cette recommandation; néanmoins, il y a fort à parier qu'un certain nombre de pays renâcleront à abandonner leur souveraineté nationale et l'influence dont ils jouissent sur les organismes d'AQ nationaux. La France, par exemple, a confirmé qu'elle ne permettrait pas à ses EES de contourner l'organisme d'AQ national. Cette position pourrait naturellement évoluer, notamment si d'autres pays sont disposés à promouvoir le développement d'un marché de l'assurance-qualité ouvert.

Le fait que les EES soient libres de se soumettre ou non à l'AQ est un autre problème à prendre en compte : en effet, il n'est pas rare que les EES cherchent à se faire reconnaître par des organismes étrangers. Cela vaut notamment dans le cas de l'accréditation professionnelle ou spécialisée. Par exemple, un certain nombre d'universités du Moyen-Orient ont obtenu une accréditation de la part du comité américain d'accréditation dans le domaine de l'ingénierie et des technologies (ABET).

La filière de gestion, et peut-être plus particulièrement les programmes de MBA, offrent le meilleur exemple d'une discipline dans laquelle l'accréditation internationale a pris de l'ampleur, modifiant même la façon dont sont présentées les informations relatives à la filière dans de nombreux pays. L'AACSB¹⁹ a même changé de nom (tout en conservant son acronyme), passant d'*American Assembly of Collegiate Schools of Business* to *the Association to Advance Collegiate Schools of Business*. L'association accrédite désormais les écoles de commerce de très nombreux pays, allant (par ordre alphabétique) de l'Argentine au Venezuela. Originaire de l'autre côté de l'Atlantique, le système EQUIS (système européen d'amélioration de la qualité) accrédite les établissements de 33 pays différents (dont 15 sont situés hors d'Europe), parmi lesquels l'Argentine et le Venezuela. Étant donné la poursuite de la mondialisation, il n'est pas impossible que les autres disciplines, et notamment celles à visée professionnelle, suivent le même chemin que la gestion.

La participation volontaire à l'accréditation transfrontalière est également observée à l'échelon des établissements. Un EES peut décider de s'adresser à un organisme étranger si le système d'accréditation national n'est pas assez développé voire, dans certains cas, pas assez reconnu. Ce choix s'explique parfois par d'autres raisons. Un établissement qui souhaite accéder au rang de prestataire international peut chercher à être reconnu par des organismes étrangers même si l'organisme compétent de son pays est bien établi. Ainsi, au RU, l'Université ouverte (Open University) a décidé d'elle-même de se faire accréditer par la Commission d'enseignement supérieur des Middle States (*Middle States Commission on Higher Education*). L'accréditation transfrontalière volontaire peut également avoir pour effet d'accélérer la mondialisation de l'assurance-qualité et de l'enseignement supérieur.

11.7. Faut-il s'attendre à un changement peut-être plus radical, comme la fin, ou du moins la redéfinition de l'enseignement supérieur ?

On peut raisonnablement affirmer qu'en règle générale, dans le monde, les procédures d'assurance-qualité appliquées dans l'enseignement supérieur diffèrent de celles mises en œuvre dans le primaire ou le secondaire, par exemple, où l'approche retenue est le plus souvent celle de l'inspection et où l'emprise des pouvoirs publics est généralement plus sensible. Cette spécificité est liée à la place très particulière qu'occupe traditionnellement l'enseignement supérieur dans la société : ainsi, dans les pays dotés d'un petit système d'enseignement supérieur réservé à l'élite, on a longtemps cru qu'aucune entité n'était suffisamment compétente pour passer au crible les établissements d'enseignement supérieur.

Mais le monde a changé, et va poursuivre sa mutation. L'ES pourrait ainsi perdre progressivement le statut privilégié dont il jouissait dans la plupart des sociétés jusque dans les années 1950 environ. Parmi les principaux changements observés ou anticipés, citons notamment :

- la forte augmentation des taux de participation à l'ES, qui avoisinent déjà les 80 % dans certains pays développés ;

- l'écart croissant entre la teneur des cursus de Licence (et parfois même de Master) et la « pointe de la connaissance » ;
- conséquence sans doute inévitable des deux tendances ci-dessus, les universitaires chargés de l'enseignement en 1^e cycle seront beaucoup moins nombreux à mener des activités de recherche, voire des travaux scientifiques de pointe ou des activités de conseil.

Traditionnellement, les jeunes entamaient leurs études à l'âge de 18 ans, de sorte qu'il était considéré comme parfaitement normal qu'un élève de 18 ans et 3 mois soit pris en charge par un professeur du secondaire, tandis qu'à 18 ans et 9 mois, cet élève devait être encadré par un enseignant chercheur travaillant à la pointe de sa discipline. Désormais, dans un certain nombre d'EES, cet usage appartient au passé, comme en témoigne la multiplication des postes consacrés exclusivement à l'enseignement ou encore le recours à des élèves de 3^e cycle employés comme assistants. Par ailleurs, une grande partie des cours de 1^e cycle est désormais dispensée dans des EES dénués de toute mission de recherche (c'est le cas notamment des *community colleges* américains). Il y a fort à parier que ces tendances s'accroîtront au cours des décennies à venir, et que d'ici à 2050, le modèle d'ES traditionnel ne subsistera que dans de très rares établissements.

On peut donc tout à fait imaginer que le clivage actuel entre l'enseignement supérieur et le reste du secteur éducatif se transforme en un clivage opposant d'une part les niveaux master et plus, et d'autre part l'éducation de base (maternelle, primaire et secondaire) et les cursus de 1^e cycle. Bien que ce changement soit peut-être plus implicite qu'explicite, il est toutefois probable qu'en matière d'assurance-qualité, l'approche collégiale fasse l'objet d'un contrôle plus strict et que les pouvoirs publics s'efforceront d'accroître leur influence, ce qui pourrait avoir comme effet de promouvoir le modèle rigide (inspection).

Le scénario que nous venons de formuler ne se produira pas du jour au lendemain ; il s'effectuera progressivement et par étapes, de sorte que la situation aura beaucoup évolué entre le début et la fin du XXI^e siècle.

De plus, dans de nombreux pays développés, une grande partie des étudiants de l'enseignement supérieur ne relèvent pas du « modèle traditionnel », dans lequel les étudiants sont jeunes et suivent des cours à temps plein. Nombre d'entre eux sont en effet inscrits à temps partiel et, de plus en plus, dans des modules d'apprentissage à distance. Parallèlement, une part certes réduite, mais croissante, des étudiants acquiert des qualifications ou, plus généralement, les crédits d'enseignement précédant ces qualifications, dans le cadre d'études en alternance. Désormais, la majeure partie des acteurs a pris conscience de la nécessité d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur dans les pays les moins avancés ; il y a fort à parier que cette croissance sera enregistrée dans une large mesure dans la population des étudiants à distance.

Quel impact cette évolution aura-t-elle sur le développement des systèmes d'assurance-qualité ? Dans le cas des étudiants à temps partiel, et même des étudiants à distance, cet impact sera sans doute limité. En effet, du fait des changements évoqués plus haut dans ce chapitre, et en particulier de l'abandon de l'approche « axée sur les intrants » (c'est-à-dire basée, dans une large mesure, sur le modèle traditionnel de l'enseignement « présentiel »), au profit d'une assurance-qualité « axée sur les retombées », les agences se sont rendu compte que cette approche révisée était tout à fait compatible avec l'enseignement à temps partiel, et même avec l'enseignement à distance.

L'émergence de nouveaux prestataires d'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des facultés privées à but lucratif ou des employeurs, soulève quant à elle un certain nombre de questions. Il semble que pour être efficaces, les systèmes d'assurance-qualité doivent être capables de s'adapter aussi bien aux EES établis de longue date (assurance-qualité axée sur l'amélioration) qu'aux prestataires de la « nouvelle génération », pour lesquels puisque l'accent est mis sur la rentabilité financière, la méthode la plus adaptée est peut-être l'approche « rigide » (inspection).

11.8. Conclusion

Désormais bien ancrée dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'assurance-qualité externe est amenée à évoluer.

La quasi-totalité des agences d'AQ et d'accréditation semble avoir adopté la même approche globale. Parmi les principales tendances identifiées dans le présent chapitre figurent notamment l'évolution vers l'évaluation des retombées (et non plus des intrants) et la définition de plus en plus systématique des exigences; ces tendances affectent plus ou moins tous les pays du monde. En outre, l'effacement symbolique des frontières nationales (dont témoignent en particulier la création « d'espaces de l'enseignement supérieur » à l'échelon politique et l'importance croissante des réseaux régionaux à l'échelon opérationnel) et le recours plus fréquent aux évaluateurs étrangers semblent à même de favoriser la convergence des pratiques d'AQ dans le monde.

Néanmoins, certaines divergences méthodologiques considérables persistent : c'est le cas notamment de l'opposition entre l'*audit* tel qu'il est conçu en Australie par exemple, et l'*évaluation* des établissements mise en œuvre aux États-Unis notamment où, pour reprendre la citation de la *Higher Learning Commission* présentée plus haut « le rôle de l'organisme d'accréditation est d'évaluer [...] un établissement dans son ensemble ». L'écart se creuse également entre les agences peu soucieuses des risques inhérents à la « culture de la conformité », lesquelles n'hésitent pas, par exemple, à noter les établissements évalués, et celles dont le travail d'évaluation s'apparente à un partenariat avec l'établissement, l'objectif commun des deux parties étant alors la garantie et l'amélioration de la qualité. Il y a fort à parier qu'à court terme, ce clivage va s'accroître; à moyen et long termes, en revanche, il est possible que l'intensification des échanges de bonnes pratiques à l'échelon international ait pour effet d'harmoniser les stratégies d'AQ.

En tout état de cause, quelles que soient la position et les pratiques des EES et des agences, les pouvoirs publics veillent. Certains signes laissent à penser que ces derniers s'efforceront d'accroître leur influence, du moins dans certains pays. Les États-Unis et l'Europe constituent à ce titre deux exemples particulièrement intéressants, avec dans un cas une évolution progressive vers l'évaluation des retombées, et dans l'autre la définition de normes communes et la création d'un registre officiel des agences de garantie de la qualité. Bien que ces initiatives n'émanent pas directement des pouvoirs publics, elles n'en sont pas moins « pilotées à distance » par les gouvernements.

Au vu des contraintes nouvelles et des indicateurs récents, il y a fort à parier que l'on observera une convergence progressive des pratiques à l'échelon mondial, de sorte que tous les établissements d'enseignement supérieur devront se soumettre aux mêmes mécanismes d'assurance-qualité externe. Cette perspective soulève une question essentielle : les spécificités culturelles empêcheront-elles l'adoption d'un cadre d'AQ entièrement harmonisé? En définitive, pour reprendre les termes employés dans ce chapitre, l'issue de la bataille entre approche rigide et approche souple dépendra des interactions entre

deux facteurs opposés : l'approche souple repose sur l'idée qu'à mesure que l'AQ arrive à maturité, l'accent est mis sur l'amélioration de la qualité ; l'approche rigide repose quant à elle sur le scénario dans lequel les taux de participation à l'ES augmentent et le système d'ES, autrefois réservé à l'élite, se démocratise.

Cette tension représente un véritable défi pour les acteurs chargés de développer les systèmes d'assurance-qualité. Comment conserver les avantages de l'approche souple tout en répondant aux exigences accrues imposées aux organismes d'assurance-qualité par les pouvoirs publics et les autres parties prenantes ? De fait, une grande partie des systèmes d'enseignement supérieur va se développer (en termes absolus) et la majeure partie d'entre eux vont voir l'offre de services se diversifier, ce qui ne manquera pas de renforcer ces exigences.

Notes

1. Par souci de clarté et sauf mention contraire, le terme « assurance-qualité » désigne dans ce chapitre les procédures d'assurance-qualité appliquées à l'enseignement supérieur.
2. Le Glossaire analytique de la qualité (*Analytical Quality Glossary*) proposé sur le site Internet de l'INQAAHE (www.inqaahe.org) s'intéresse de façon plus approfondie aux questions de terminologie. C'est également le cas du glossaire proposé sur le site Internet du CHEA (*Council for Higher Education Accreditation*), consultable à l'adresse : www.chea.org/international/inter_glossary01.html.
3. Certes, dans de nombreux pays, une grande partie des services d'enseignement supérieur sont fournis par des établissements qui ne bénéficient pas du statut d'université ; pour simplifier, nous utiliserons néanmoins, dans ce chapitre, le terme « université » pour désigner tous les types d'EES.
4. Le terme « programme » est utilisé pour désigner un cursus d'enseignement supérieur, soit l'ensemble des unités d'enseignement, cours ou modules qu'un étudiant doit suivre pour obtenir le diplôme correspondant.
5. Lorsque la procédure d'AQ est lancée à l'initiative du personnel interne de l'établissement (ou programme) et que la plupart des examinateurs font eux aussi partie du personnel de l'EES, le fait de faire appel à quelques intervenants extérieurs ne suffit pas à faire de cette activité une procédure d'assurance-qualité « externe ».
6. Il y avait déjà quatre universités en Écosse, mais aucune au Pays de Galles.
7. Près de la moitié de ces pays sont situés en Europe, en Amérique du Nord ou en Océanie (29, 3 et 2, respectivement) ; 15 se situent en Asie de l'Est ; les autres régions du monde sont également représentées, mais dans une moindre mesure (pour de plus amples informations, se reporter à l'Annexe).
8. Dans certains pays (RU, par exemple), l'assurance-qualité n'était à l'origine appliquée que dans le cas des établissements de second rang ne bénéficiant pas du statut d'université (systèmes binaires) ; désormais toutefois, dans la plupart des pays, le système d'ES dans son ensemble est soumis à une forme ou une autre de contrôle externe.
9. Voir la rubrique du site Internet de l'INQAAHE consacrée aux adhérents : www.inqaahe.org.
10. Les trois autres objectifs de l'audit institutionnel sont les suivants : (1) évaluer l'efficacité des dispositifs mis en place pour garantir l'adéquation entre la qualité d'enseignement et les niveaux de référence, et pour améliorer la qualité des programmes de recherche de 3^e cycle ; (2) évaluer la capacité de l'établissement à tenir compte des résultats des procédures d'AQ interne, des conclusions formulées dans les rapports d'AQ externe et des autres avis utiles (formulés notamment par les étudiants, les diplômés et les employeurs) ; et (3) déterminer si les informations publiées par l'établissement concernant la valeur de ses diplômes et la qualité des informations fournies sont exactes et complètes. Il convient de noter qu'à l'exception du dernier objectif, l'audit met l'accent sur l'efficacité des mesures et stratégies mises en œuvre, et non sur les résultats obtenus après la mise en œuvre des procédures.
11. Indicateurs de performance consultables sur www.hesa.ac.uk.
12. www.ecaconsortium.net.
13. Autriche, Danemark, France, Allemagne, Pays-Bas, Belgique (Flandres), Norvège, Pologne, Espagne et Suisse.
14. Autriche, Belgique, Danemark, Allemagne, Irlande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Espagne, Suède, Suisse et Royaume-Uni.

15. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
16. www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf.
17. <http://aei.dest.gov.au/AEI/GovernmentActivities/BolognaProcess/SeminarProgramme.htm>.
18. *Journal Officiel de l'Union Européenne* : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:064:0060:0062:EN:PDF>.
19. www.aacsb.edu.

Références

- AUQA (2008), *Audit Manual version 5.0*, Australian Universities Quality Agency, Melbourne.
- Brown, R. (2004), *Quality Assurance in Higher Education*, Routledge, Londres.
- Campbell, C. et C. Rozsnyai (2002), *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*, Articles sur le thème : Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe, Bucarest, UNESCO.
- CHEA (2001), site Internet du CHEA, www.chea.org, rubrique « International Quality Review », *CHEA glossary of terms*.
- CHEA (2003), *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programmes*, Council for Higher Education Accreditation, Washington, DC.
- Department of Education (2006), *A Test of Leadership*, US Department of Education, Washington, DC.
- El-Khawas, Elaine (2001), *Accreditation in the United States*, International UNESCO Institute for Educational Planning, Paris.
- ENQA (2005), *Normes et lignes directrices sur la garantie de la qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur*, Réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, Helsinki.
- Haug (2003), « Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future », *European Journal of Education*, Vol. 38, No 4.
- HEC (2003), *Handbook of Accreditation*, Higher Education Commission, Chicago.
- OCDE (2004), *Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf.
- OCDE (2008), *L'enseignement supérieur au service de la société de la connaissance, Examen thématique de l'enseignement supérieur de l'OCDE : Rapport de Synthèse, Volume 2 : Assurer et améliorer la qualité*, OCDE, Paris.
- QAA (2003), *Handbook for Institutional Review: Wales*, Quality Assurance Agency, Cheltenham.
- QAA (2006), *Handbook for Institutional Audit: England and Northern Ireland*, Quality Assurance Agency, Cheltenham.
- Salmi J. et A. Saroyan (2007), « League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses », *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19, No. 2.
- Silver, H. (1994), *External Examining in the UK: how did it start?* in HEQC « External Examining in focus », novembre 2004.
- Stella, A. (2002), *External Quality Assurance in Indian Higher Education*, Paris, International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Vlăsceanu, L., L. Grünberg et D. Pârlea (2004), *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (Bucarest, UNESCO-CEPES), *Papers on Higher Education*, www.cepes.ro/publications/Default.htm.

ANNEXE 11.1

L'une des rubriques du site Internet de l'INQAAHE (www.inqaah.org) présente certaines des caractéristiques des adhérents (type d'organisme, gouvernance, sources de financement et mode de fonctionnement).

En janvier 2008, nous avons procédé, aux fins du présent chapitre, à une analyse des informations communiquées par les membres du Réseau. À cet effet, les agences professionnelles et spécialisées ont été exclues de l'analyse, tout comme les adhérents chargés exclusivement de reconnaître officiellement les organismes d'assurance-qualité. En définitive, comme l'indique le tableau ci-dessous, notre analyse a donc porté sur 148 membres titulaires originaires de 77 pays différents.

Certains de ces membres n'avaient communiqué que le minimum d'informations, et d'autres n'avaient pas rempli le nouveau formulaire utilisé depuis 2004 pour alimenter la base de données. Ces membres ont donc eux aussi été exclus de l'analyse, tout comme certains organismes de création très récente, qui n'avaient pas pu remplir le formulaire au moment de leur adhésion. Au total, 74 nouveaux membres ont ainsi été soustraits aux 148 qui constituaient l'échantillon de départ. Le taux d'exclusion varie d'une région géographique à l'autre, ce qui signifie que les résultats de cette analyse ne reposent pas sur un échantillon évalué du point de vue statistique; ils offrent néanmoins un aperçu suffisant des pratiques actuelles.

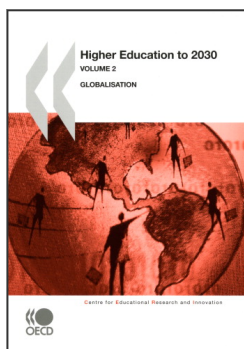
Pour établir des « groupes de pays », nous avons préféré tenir compte des traditions et modèles d'enseignement supérieur communs, plutôt que de regrouper les pays uniquement en fonction de leur situation géographique. Nous avons ainsi identifié quatre grands groupes de pays :

- Europe (sauf RU; Israël inclus);
- Australie, Canada, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni;
- Asie;
- Autres (pays d'Afrique, des Caraïbes, du Moyen-Orient, du Pacifique, d'Amérique du Sud et d'Amérique centrale, et États-Unis).

Nombre de pays, de membres et d'entrées utilisées en 2008					
Groupe de pays	Pays	Nombre			
		Pays	Membres titulaires	Entrées utilisées	Entrées non utilisées
Europe	Albanie		1	1	
	Autriche		3	3	
	Belgique		2	1	1
	Croatie		2		2
	Chypre		1	1	
	République tchèque		1	1	
	Danemark		1	1	
	Estonie		2	1	1
	Finlande		1	1	
	France		2	1	1
	Allemagne		3	1	2
	Hongrie		1	1	
	Islande		1	1	
	Irlande		2	1	1
	Israël		1	1	
	Italie		1		1
	Lettonie		1		1
	Lituanie		1	1	
	Pays-Bas		5	2	3
	Norvège		1	1	0
	Pologne		2	1	1
	Portugal		1		1
	Roumanie		1	1	
	Fédération de Russie		2	1	1
	Serbie		1	1	
	République slovaque		1	1	
	Espagne		2	2	
Suède		1		1	
Suisse		1	1		
Total		29	45	28	17
Monde anglo-saxon (sauf USA)	Australie		3	2	1
	Canada		7	7	
	Nouvelle-Zélande		4	3	1
	Royaume-Uni		3	3	
	Total		4	17	15
Asie de l'Est et Asie centrale	Chine		11	6	5
	Inde		3	1	2
	Indonésie		1	1	
	Japon		3	1	2
	Kazakhstan		1		1
	Kirghizstan		1		1
	Malaisie		2		2
	Maldives		1		1
	Mongolie		1	1	
	Pakistan		1		1
	Philippines		3	2	1
	Sri Lanka		1	1	
	Thaïlande		2		2
	Vietnam		1		1
Total		14	32	13	19

Nombre de pays, de membres et d'entrées utilisées en 2008					
Groupe de pays	Pays	Nombre			
		Pays	Membres titulaires	Entrées utilisées	Entrées non utilisées
	Total États-Unis	1	14	3	11
	Égypte		2		2
	Jordanie		1	1	
	Koweït		1	1	
	Oman		1		1
<i>Moyen-Orient</i>	Palestine		1	1	
	Arabie Saoudite		1		1
	E. A. U.		1	1	
	Bahreïn		1		1
	<i>Total</i>	7	7	4	3
	Botswana		1		1
	Éthiopie		1	1	
	Ghana		1	1	
	Kenya		1	1	
	Île Maurice		1	1	
<i>Afrique</i>	Namibie		1		1
	Nigéria		1		1
	Rwanda		1		1
<i>Autres</i>	Afrique du Sud		2	1	1
	<i>Total</i>	10	13	6	7
	Argentine		1	1	
	Chili		5	1	4
	Colombie		2		2
<i>Amérique latine</i>	Costa Rica		1	1	
	Équateur		1		1
	Mexique		2		2
	<i>Total</i>	6	12	3	9
	Bahamas		1		1
	Barbade		1		1
<i>Caraïbes</i>	Jamaïque		2	1	1
	Trinidad-et-Tobago		2	1	1
	<i>Total</i>	4	6	2	4
	Fidji		1		1
<i>Pacifique</i>	Samoa		1		1
	<i>Total</i>	2	2		2
	<i>Total</i>	29	40	15	25
	Total général	77	148	74	74

Source : INQAAHE (www.inqahe.org).



Extrait de :
Higher Education to 2030, Volume 2, Globalisation

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264075375-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Lewis, Richard (2011), « L'avenir de l'assurance-qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur », dans OCDE, *Higher Education to 2030, Volume 2, Globalisation*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264075405-13-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.