

# Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options

Michaela Martin  
Antony Stella

Paris 2007  
UNESCO : Institut international de planification de l'éducation



Dans cette collection\* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Education, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Education et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
45. Evaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad*, assisté par *T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnoce*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Cháu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield, H.M. Levin*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?, *E. Brunswic, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*
79. Accroître l'efficacité des enseignants, *L.W. Anderson*
80. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
81. Le pilotage des résultats des élèves, *T.N. Postlethwaite*
82. Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action, *D. Vaillant*
83. Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales, *R. Desjardins, K. Rubenson, M. Milana*
84. Former les enseignants : politiques et pratiques, *J. Schwille, M. Dembélé*, en collaboration avec *J. Schubert*

\* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

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

La publication de ce document a été financée grâce à la subvention de l'UNESCO et aux contributions de plusieurs États membres de l'UNESCO dont la liste figure à la fin de ce document.

Titre de l'original :

External quality assurance in higher education: making choices

Publié en 2007 par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75007 Paris

Maquette de couverture : Pierre Finot

Composition : Linéale Production

Imprimé en France

ISBN : 978-92-803-2304-7

© UNESCO 2007

## Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres

structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats inattendus qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et cinq rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Le temps où l'enseignement supérieur était l'apanage de quelques universités de renom est aujourd'hui révolu. La mondialisation de l'économie a généré une forte demande d'études supérieures chez les étudiants et les employeurs, dont la conséquence a été l'expansion, la diversification et une privatisation accrue de l'enseignement supérieur. Pour réglementer ce nouveau marché international des établissements d'enseignement supérieur, la mise en place de mécanismes de contrôle de la qualité s'impose. Du reste, les utilisateurs du système eux-mêmes – étudiants, employeurs et pouvoirs publics – réclament des systèmes de validation, des qualifications solides et la transparence des informations sur les prestations proposées par les différents établissements.

Cet ouvrage présente les résultats de l'un des projets de l'IPE. Il dresse un état complet des options qui s'offrent aux gouvernements désireux de mettre sur pied un système d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur. Il sera certainement très utile aux décideurs et aux planificateurs qui travaillent à l'organisation de ce secteur. L'IPE exprime sa profonde reconnaissance aux auteurs, Michaela Martin et Antony Stella, qui ont mis leurs connaissances et leurs compétences au service de ce nouvel ouvrage de la collection des Principes de la planification de l'éducation.

Mark Bray  
Directeur, IPE

## *Composition du Comité de rédaction*

- Président :* Mark Bray  
Directeur, IPE
- Rédacteurs en chef :* Françoise Caillods  
Directrice adjointe, IPE
- T. Neville Postlethwaite  
(Professeur émérite)  
Université de Hambourg  
Allemagne
- Rédacteurs associés :* François Orivel  
IREDU, Université de Bourgogne  
France
- Jacques Hallak  
Consultant  
France
- Eric Hanushek  
Université de Stanford  
États-Unis
- Marc Demeuse  
Université de Mons-Hainaut  
Belgique
- Fernando Reimers  
Université de Harvard  
États-Unis
- Kenneth N. Ross  
IPE  
France



## Préface

La mondialisation a profondément transformé le fonctionnement de l'économie mondiale. Produire de nouveaux savoirs et investir dans la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée comptent désormais parmi les principaux objectifs de tout pays qui souhaite assurer sa compétitivité dans ce marché mondialisé. Dans le même temps, l'explosion des nouvelles technologies de l'information et de la communication a permis l'émergence de sociétés du savoir où les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle capital. Dans les pays les plus avancés comme dans les pays émergents, le développement du secteur de l'enseignement supérieur est donc devenu une priorité.

Les systèmes d'enseignement supérieur sont en pleine expansion dans la majorité des pays. Parallèlement à la création de nouvelles universités, le secteur de l'enseignement supérieur s'est diversifié. C'est ainsi qu'à côté des universités traditionnelles, des établissements différents (collèges supérieurs, instituts de formation d'enseignants, écoles polytechniques, universités ouvertes et centres d'enseignement à distance) se sont multipliés. Les contraintes qui pèsent sur les dépenses publiques ont également incité les gouvernements à rechercher d'autres modes de financement que les fonds publics, provoquant une explosion du nombre d'universités et d'écoles de gestion privées, signe d'une très forte demande d'enseignement supérieur.

Dans cet univers mondialisé, de plus en plus d'étudiants vont étudier à l'étranger. Les universités étrangères investissent dans les pays en développement, s'appuyant sur leur réputation pour créer de nouveaux campus affiliés à l'étranger ou franchiser leurs programmes de formation supérieure, dans l'espoir d'attirer les meilleurs étudiants et de générer des recettes. La commercialisation de l'enseignement supérieur est donc aujourd'hui une réalité. Les familles et les étudiants se comportent en consommateurs, essayant d'optimiser leur investissement, sans toujours disposer des informations nécessaires pour décider en connaissance de cause. Les employeurs sont confrontés à une pléthore de titres et de diplômes nouveaux sans pouvoir en évaluer la qualité. Dans un contexte aussi

diversifié, le rôle de l'État est de réglementer le marché, de créer la transparence, de garantir la qualité et d'informer les diverses parties prenantes. L'un des moyens d'y parvenir est de mettre en place des mécanismes d'assurance qualité dans le système éducatif.

Toutefois, instaurer de tels mécanismes n'est pas chose facile. Les approches et les modèles varient considérablement d'un pays à l'autre. La situation est très différente selon qu'il s'agit d'un très grand pays, avec beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur ou, au contraire, d'un petit pays. Mais, tout d'abord, comment se définit la qualité de l'enseignement supérieur ? Qui doit la définir ? Le ministère ou un organisme public spécialisé ? Faut-il évaluer les établissements ou les programmes ? Comment imposer un tel système à des établissements qui, par tradition, sont très autonomes et globalement réticents à une intervention de l'État ? Voilà quelques-unes des nombreuses questions qui sont abordées dans cet ouvrage.

Nombre de ces modèles sont encore trop récents pour que l'on puisse tirer des conclusions définitives sur ce qui fonctionne le mieux dans tel ou tel pays. Mais, parce qu'il s'agit d'un domaine nouveau, il est important d'informer les responsables de l'élaboration et de la planification des politiques éducatives des dispositifs existants et des options susceptibles d'être mises en œuvre. Rédigé par Michaela Martin de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE) et Antony Stella de l'*Australian Quality Assurance Agency*, cet ouvrage présente les résultats d'un projet de recherche mené par l'IPE sur les options méthodologiques et organisationnelles des systèmes d'assurance qualité. Il dresse un état complet des diverses options possibles et en décrit les caractéristiques et les mécanismes. L'IPE est profondément reconnaissant à ces auteurs pour leur très utile contribution à ce sujet complexe.

Françoise Caillods  
Corédactrice en chef

## Table des matières

Préface	11
Liste des abréviations	15
Liste des tableaux	17
Liste des encadrés	17
Introduction	19
I. La place de l'assurance qualité externe (AQE) dans les systèmes d'assurance qualité	23
Les arguments en faveur d'une AQE dans les systèmes d'enseignement supérieur	23
Autres moyens d'action pour réglementer la qualité académique	27
La place de l'AQE dans l'ensemble du système d'assurance qualité	30
Définition de la qualité : un concept complexe et multidimensionnel	31
Définitions : assurance qualité, contrôle qualité, évaluation/estimation, audit et accréditation	34
II. Principales options organisationnelles et méthodologiques des systèmes d'AQE	43
Finalités globales de l'AQE	43
Assurance qualité obligatoire/volontaire	45
Adaptation à l'objectif visé/approche fondée sur les normes	48
Accréditation : normes minimales/normes de haut niveau	52
Accréditation/évaluation/audit qualité	54
Établissements d'enseignement supérieur publics et/ou privés	57
Établissements universitaires et/ou non universitaires	58
AQE : orientation institutionnelle et/ou programmatique	60

## *Table des matières*

Accréditation : utilisation de données quantitatives/qualitatives	64
III. Approches et points communs	69
Processus de base en trois temps	69
Champ d'action de l'évaluation de la qualité	74
Approches de l'évaluation de la qualité	76
IV. La structure de l'assurance qualité : l'organisme	87
Affiliation administrative de l'organisme d'assurance qualité	88
Gouvernance et structure organisationnelle	91
Ressources des organismes d'assurance qualité	96
Crédibilité et responsabilité de l'organisme	100
Conclusion	111
Références	117
Sites Internet	120

## Liste des abréviations

AACCUP	<i>Accrediting Agency of Chartered Colleges and Universities in the Philippines</i> [Agence d'accréditation des collèges et universités agréées des Philippines]
AGCS	Accord général sur le commerce des services
AICTE	<i>All India Council of Technical Education</i> [Conseil national indien d'enseignement technique]
APENS	<i>Association of Professional Engineers of Nova Scotia</i> [Association des ingénieurs de Nouvelle-Écosse] (Canada)
AQ	Assurance qualité
AQE	Assurance qualité externe
AUQA	Agence de qualité des universités australiennes [ <i>Australian Universities Quality Agency</i> ]
CEPES	Centre européen pour l'enseignement supérieur (Bucarest, Roumanie)
CESU	Conseil national pour l'enseignement supérieur [ <i>Consejo Nacional de Educación Superior</i> ] (Colombie)
CHEA	<i>Council for Higher Education Accreditation</i> (États-Unis) [Conseil pour l'accréditation de l'enseignement supérieur]
CICA	Institut canadien des comptables agréés [ <i>Canadian Institute of Chartered Accountants</i> ]
COPA	Conseil d'accréditation post-secondaire [ <i>Council on Postsecondary Accreditation</i> ]
CNA	<i>Consejo Nacional de Acreditación</i> [Conseil colombien d'accréditation] (Colombie)
CNE	Comité national d'évaluation (France)

*Liste des abréviations*

CONEAU	<i>National Evaluation and Accreditation Council</i> [Commission argentine d'évaluation et d'accréditation universitaire] (Argentine)
COU	<i>Council of Ontario Universities</i> [Conseil des universités d'Ontario]
ENQA	<i>European Network for Quality Assurance</i> [Réseau européen pour l'assurance qualité]
HAC	<i>Hungarian Accreditation Committee</i> [Comité d'accréditation hongrois]
EES	Établissements d'enseignement supérieur
HEQC	<i>Higher Education Quality Committee</i> [Comité sur la qualité de l'enseignement supérieur] (Afrique du Sud)
IAUP	<i>International Association of University Presidents</i> [Association internationale des Présidents d'université]
IPE	Institut international de planification de l'éducation
INQAAHE	<i>International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education</i> [Réseau international pour les agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur]
MERCOSUR	Marché commun sud-américain
MdE	Ministère de l'Éducation
NAAC	Conseil national de l'évaluation et de l'accréditation [ <i>National Assessment and Accreditation Council</i> ] (Inde)
NBA	<i>National Board of Accreditation</i> [Conseil national d'accréditation] (Inde)
NAC	<i>National Accreditation Committee</i> [Comité hongrois d'accréditation] (Hongrie)
NCA	<i>North Central Association</i> [Association North Central] (États-Unis)
NCAC	<i>National Council of Accreditation in Colombia</i>
NWA	<i>Northwest Association</i> [Association de la côte nord-ouest] (États-Unis)

OCGS	<i>Ontario Council on Graduate Studies</i> [Conseil sur les étudiants diplômés de l'Ontario]
OMC	Organisation mondiale du commerce
PAASCU	<i>Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities</i> [Association philippine d'accréditation des écoles, collèges et universités]
PACU-COA	<i>Philippine Association of Colleges and Universities – Commission on Accreditation and the Association of Christian Schools, Colleges and Universities</i> [Association philippine de collèges et d'universités – Commission sur l'accréditation et l'association des écoles chrétiennes, collèges et universités]
TNAC	<i>Temporary National Accreditation Committee</i> [Comité temporaire hongrois d'accréditation] (Hongrie)
UGC	<i>University Grants Commission</i> [Comité universitaire des bourses d'études]
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
WASC	<i>Western Association of Schools and Colleges</i> (États-Unis)

## Liste des tableaux

- Tableau 1.1 Autres mesures politiques visant à garantir le respect des normes académiques
- Tableau 1.2 Matrice des fonctions de l'assurance qualité dans un système d'enseignement supérieur
- Tableau 1.3 Utilisation des systèmes d'accréditation par différentes parties prenantes
- Tableau 2.1 Classification des options de base utilisées dans des systèmes d'AQE

## Liste des encadrés

- Encadré 1. Hongrie : accréditation obligatoire
- Encadré 2. États-Unis : approche fondée sur les normes utilisées par les organismes régionaux d'accréditation
- Encadré 3. France : fixation de références par le Comité national d'évaluation (CNE)
- Encadré 4. Colombie : accréditation de haute qualité
- Encadré 5. Norvège : mise en place d'un système d'audit qualité
- Encadré 6. États-Unis : flexibilité dans le système d'accréditation
- Encadré 7. Argentine : accréditation obligatoire pour les programmes agréés par l'État
- Encadré 8. Inde : évaluation d'un modèle qualité fondé sur des critères
- Encadré 9. Inde : adoption du modèle d'AQE en trois temps
- Encadré 10. Philippines : normes d'assurance qualité
- Encadré 11. États-Unis : évolution des organismes professionnels vers les normes axées sur les compétences



- Encadré 12. Canada : la carte de compétences
- Encadré 13. Colombie : variables et indicateurs relatifs à une caractéristique
- Encadré 14. NBA (Inde) : données quantitatives comme appui à l'évaluation par les pairs
- Encadré 15. Australie : schéma directeur de l'AUQA
- Encadré 16. Canada : *Association of Professional Engineers of Nova Scotia* [Association des ingénieurs de Nouvelle-Écosse] (APENS)
- Encadré 17. Irlande : structure de gouvernance d'un organisme d'assurance qualité
- Encadré 18. Chili : structure de gouvernance d'un organisme d'assurance qualité
- Encadré 19. Australie : attributions de l'organe directeur
- Encadré 20. États-Unis : les ressources nécessaires à l'organisme d'assurance qualité
- Encadré 21. Allemagne : normes de base relatives à l'accréditation d'organismes d'accréditation par l'*Akkreditierungsrat*
- Encadré 22. INQAAHE : principes directeurs liés à l'application de bonnes pratiques
- Encadré 23. ENQA : normes et principes directeurs d'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur

## Introduction

Le maintien et le renforcement des normes et processus académiques occupent depuis longtemps une place importante dans l'élaboration des politiques et la gestion de l'enseignement supérieur. L'expansion, la diversification et la privatisation des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde conduisent les pays développés et les pays en développement à porter une attention plus grande à la qualité de la formation supérieure. La mondialisation a également un puissant impact sur l'enseignement supérieur et soulève de nouveaux défis en matière de réglementation. De plus en plus d'étudiants partent à l'étranger pour y faire leurs études. Par ailleurs, la cyberformation, le franchisage ou les campus affiliés sont, pour les établissements et les programmes, un moyen d'étendre leurs offres au-delà des frontières et d'élargir ainsi considérablement l'éventail traditionnel des prestations dispensées localement par les établissements publics d'enseignement supérieur.

Parallèlement à la diversification de l'offre d'enseignement supérieur, l'accroissement de la mobilité chez les professionnels impose de renforcer la normalisation des qualifications afin qu'elles puissent être évaluées par les autorités nationales appelées à prendre des décisions en matière de reconnaissance de diplômes. De même, de nouveaux outils d'évaluation des qualifications doivent être mis en place pour lutter contre la fraude académique qui accompagne la diversification de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte de changement, l'élaboration de méthodes novatrices d'assurance qualité, comme les systèmes d'accréditation, est devenue l'une des priorités des programmes d'action de l'enseignement supérieur.

Les mécanismes d'assurance qualité qui, jusqu'à présent, étaient largement tributaires des traditions administratives spécifiques à chaque pays ont aujourd'hui tendance à converger. Ainsi, les systèmes d'enseignement supérieur relevant d'un régime d'administration centralisé privilégiaient en général une organisation bureaucratique des ressources, à la différence des régimes décentralisés qui laissaient une grande liberté aux établissements d'enseignement supérieur pour mettre en place leur propre système d'assurance qualité. Dans ses formes actuelles, l'assurance qualité externe

(AQE) tend à pallier les carences des mécanismes traditionnels d'assurance qualité constatées dans l'une et l'autre de ces réalités administratives : si les autorités nationales n'ont parfois pas les compétences requises pour juger de la qualité des programmes et des établissements académiques, la comparabilité des normes est limitée lorsque les établissements académiques sont à la fois juges et parties dans ces prestations. C'est la raison pour laquelle l'assurance qualité externe s'organise le plus souvent autour de la création de structures administratives indépendantes, c'est-à-dire d'entités censées jouer le rôle d'organismes professionnels tampon entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur.

Les mécanismes d'AQE sont dans l'ensemble axés sur les carences perçues des mécanismes traditionnels d'assurance qualité. L'un de leurs principaux objectifs est la qualité de *l'enseignement et/ou des programmes académiques*, et non plus la qualité des recherches comme c'était le cas précédemment. Un autre sujet de préoccupation concerne les *résultats*, associés à un remaniement global de la politique d'intervention de l'État. Les gouvernements ont tendance à conférer une plus grande autonomie à ces établissements et à exiger d'eux qu'ils rendent compte de leurs performances. Enfin, une grande importance est désormais accordée à *l'évaluation périodique de l'enseignement*, dans la mesure où la qualité n'est plus perçue comme un état statique et nécessite, de ce fait, d'être périodiquement évaluée et améliorée.

En dépit des points communs qu'ils présentent en termes d'avantages et d'objectifs, les systèmes d'AQE peuvent revêtir des formes différentes. Étant donné le nombre élevé de pays dotés d'un mécanisme d'AQE, beaucoup d'expérimentations ont déjà été effectuées. L'analyse comparative de ces systèmes démontre la multitude d'options qui s'offrent pour organiser l'AQE. Elles dépendent, pour une large part, de la finalité globale du système, du point de vue de la réglementation de l'enseignement supérieur, et du rôle qu'il joue dans l'ensemble du dispositif d'assurance qualité.

L'objet de cet ouvrage est de conseiller et d'aider les décideurs et les administrateurs à définir une politique adaptée en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, les auteurs décrivent et analysent les principaux enjeux

que doivent considérer les responsables chargés de créer ou de concevoir un mécanisme d'AQE. Différentes options sont envisagées pour chacun de ces enjeux, à la lumière d'une analyse comparative des systèmes d'assurance qualité existants dans une multitude de pays de différents continents. La mise en œuvre de ces options dans un contexte national donné est illustrée par des exemples de réalisation dans ces pays.

Les auteurs présentent tout d'abord les grandes tendances internationales qui incitent les pays à adopter un système d'AQE, avant d'en discuter les finalités globales et la manière dont elles s'articulent avec des approches organisationnelles et méthodologiques de base. Les différentes définitions de la qualité de l'enseignement supérieur et les différents moyens de l'évaluer sont également évoqués. Pour finir, les questions relatives à la structure de soutien de l'AQE en termes d'affiliation administrative, de gestion et de besoins en ressources sont abordées. Dans leur conclusion, les auteurs explorent les moyens de contrôler la qualité des systèmes d'AQE eux-mêmes.

## I. La place de l'assurance qualité externe (AQE) dans les systèmes d'assurance qualité

### *Les arguments en faveur d'une AQE dans les systèmes d'enseignement supérieur*

De nos jours, les systèmes d'enseignement supérieur subissent plusieurs tendances communes, souvent interdépendantes, qui appellent des changements et des ajustements, tant à l'échelon national qu'à l'échelon institutionnel.

#### *Accroissement de la demande sociale et expansion des systèmes*

La demande sociale d'enseignement supérieur a progressé au cours des dernières décennies. Les effectifs ont donc augmenté, mais la capacité financière est, dans bien des cas, restée insuffisante. Ainsi, entre 1990/1991 et 2001/2002, le nombre total d'étudiants dans le monde est passé de 68,6 à 110,7 millions (Sanyal et Martin, 2006). Pour faire face à cet accroissement de la population étudiante, les systèmes se sont diversifiés en développant un secteur postsecondaire non universitaire et en élargissant les offres d'enseignement à distance.

#### *Privatisation de l'enseignement supérieur*

À défaut d'une capacité financière suffisante pour répondre à la demande sociale d'enseignement supérieur, de nombreux pays dans le monde, jusqu'alors attachés à la tradition d'un système éducatif exclusivement public, ont adopté une législation destinée à promouvoir l'enseignement supérieur privé. L'offre privée d'enseignement supérieur a dès lors enregistré une hausse spectaculaire. Parallèlement, les établissements publics d'enseignement supérieur se sont engagés dans un processus de privatisation à grande échelle en développant des mécanismes de partage de coûts et des dispositifs générateurs de revenus.

La privatisation de l'enseignement supérieur repose sur l'idée de plus en plus communément admise selon laquelle l'individu est le principal bénéficiaire d'une formation supérieure, en particulier

s'agissant d'un diplôme professionnel. L'une des cibles des établissements d'enseignement supérieur, tant publics que privés, a notamment été la formation des adultes actifs (l'apprentissage tout au long de la vie), perçue comme prometteuse d'un vaste marché national et international. Ainsi, dans maints pays, divers segments de l'enseignement supérieur (la formation professionnelle des adultes) sont considérés comme des biens marchands et certains gouvernements incitent fortement leurs établissements publics d'enseignement supérieur à y prendre une part active.

*Le concept de « nouvelle gestion publique »*

Dans de nombreux pays, les gouvernements ont redéfini leur rôle de pouvoirs publics en s'appuyant sur le concept de « nouvelle gestion publique », dont l'un des principes de base consiste à recourir plus largement à la déréglementation et à déléguer les pouvoirs du gouvernement ou de ses administrations aux établissements. Cette déréglementation s'inscrit bien souvent dans le cadre d'une réforme plus vaste des organismes publics, où la décentralisation du pouvoir décisionnel, les incitations à l'adresse des services et des individus, la négociation des objectifs et des cibles, le contrôle des résultats et un système de financement fondé sur l'évaluation des résultats occupent une place prépondérante.

Dans l'enseignement supérieur, le concept de nouvelle gestion publique désigne une sorte de « contrôle indirect » de l'enseignement supérieur, où les autorités se contentent de définir des lignes directrices, d'apporter des ressources et de fournir des incitations, tandis que les établissements et l'État négocient des objectifs de plus en plus précis en termes d'activités et de résultats. Mais le devoir de rendre des comptes et la confiance sont également inscrits à l'ordre du jour des politiques nationales, ainsi qu'une liberté plus grande des établissements d'enseignement supérieur pour prendre les décisions nécessaires. Les gouvernements attendent de ces établissements qu'ils soient responsables, vis-à-vis de leurs étudiants et du public dans son ensemble, de la qualité de leurs prestations et de l'utilisation de leurs ressources. C'est ainsi que, dans de nombreux pays, ils sont fortement incités à communiquer leurs résultats et leurs dépenses.

Le concept de nouvelle gestion publique évoque aussi l'idée d'une place plus grande au libre jeu du marché, une stratégie qui

prévaut déjà depuis longtemps dans certains pays et adoptée récemment dans d'autres. Dans des systèmes très diversifiés et axés sur le marché (comme aux États-Unis), la diffusion d'informations au public par le biais de l'accréditation est une pratique ancienne. Outre les gouvernements, les consommateurs et l'opinion publique en général réclament la transparence du marché, autrement dit la publication d'informations sur les performances des établissements. Étudiants et parents sont également demandeurs d'informations sur les performances des établissements dans d'autres régions où la loi du marché tend plus que jamais à s'imposer.

#### *Mondialisation et accords de commerce international*

Si les systèmes d'enseignement supérieur sont de plus en plus touchés par la mondialisation, les établissements deviennent eux-mêmes acteurs de cette mondialisation. L'expansion des mouvements internationaux de biens, de services, de capitaux et de personnes, qui a été facilitée par les récentes avancées accomplies dans le domaine des processus d'intégration régionale et des accords commerciaux, ainsi que des technologies de l'information et de la communication, a influé à de nombreux égards sur la structure, le contenu et les systèmes d'offre d'enseignement supérieur dans le monde. Les accords de commerce régional ont certainement contribué à rehausser spectaculairement le niveau de la mobilité dans certains métiers tandis que, dans d'autres, la mondialisation des accords augmentait considérablement la mobilité professionnelle. Les pressions se sont donc renforcées à la fois sur les gouvernements, pour qu'ils comparent leurs normes nationales en matière d'enseignement avec celles des autres pays, et sur les établissements, pour qu'ils attribuent des qualifications reconnues sur le marché international du travail.

Non seulement les professionnels, mais aussi les étudiants ont acquis une plus grande mobilité. Dans bien des pays, la demande d'enseignement supérieur engendre une hausse record du nombre d'étudiants étrangers. Selon le rapport de *IDP Education*, Australie, sur la mobilité des étudiants dans le monde, intitulé *Global Student Mobility Report 2025* (Böhm, Davies, Meares et Pearce, 2002), le nombre d'étudiants qui poursuivront des études à l'étranger devrait

passer de 1,8 million en 2000 à 7,2 millions en 2025, dont la plupart d'origine asiatique.

La mobilité internationale des étudiants est par ailleurs renforcée en raison des processus d'intégration régionale, dont l'impact sur les systèmes éducatifs est de plus en plus marqué. Le processus de Bologne lancé en Europe, par exemple, vise à édifier, d'ici à 2010, dans un Espace européen de l'enseignement supérieur, une structure de qualification commune (licence, maîtrise et doctorat), un système de transfert de crédits et un mécanisme national d'accréditation, en vue de promouvoir la mobilité des étudiants et des professionnels. La mise en place de systèmes nationaux d'accréditation devrait à ce titre faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes. Un mécanisme d'accréditation expérimental commun a été créé dans le cadre du Mercosur en Amérique du Sud, où des experts professionnels des États membres (Argentine, Brésil, Chili, Paraguay et Uruguay) et des États associés (Bolivie, Chili, Colombie, Équateur, Pérou et Venezuela) se sont réunis pour établir des normes communes dans le domaine de la médecine, de l'ingénierie et de l'agronomie destinées à être appliquées sur l'ensemble de la région.

#### *AGCS et marchés sans frontières de l'enseignement supérieur*

L'une des formes sous laquelle se manifeste directement la mondialisation de l'enseignement supérieur est l'expansion continue de « l'enseignement supérieur transnational » qui permet, par le biais d'établissements, de programmes d'études, de cours et d'autres activités éducatives (éducation à distance et cyberformation, par exemple) d'offrir des prestations à des apprenants de différents pays. L'enseignement transnational est de plus en plus dispensé dans un but commercial qui évolue rapidement. La question des prestations éducatives a ainsi été abordée dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). À cette occasion, s'est développée une prise de conscience plus forte du fait que l'enseignement supérieur est devenu un bien marchand mondial pour lequel il n'existe aujourd'hui aucun régime de réglementation à l'échelon international.



### *Marché international des services d'assurance qualité*

La mondialisation des services d'éducation implique une mondialisation des services d'assurance qualité et d'accréditation. En effet, nombre d'organismes privés d'accréditation qui opèrent à l'échelon national, en particulier dans des secteurs professionnels comme la gestion ou l'ingénierie, offrent leurs services à des organisations situées à l'étranger. Divers projets ont été réalisés en faveur de la création d'organisations nouvelles (la *Global Alliance for Transnational Education*, par exemple) spécialement conçues pour dispenser leurs services à l'échelle internationale. Certains organismes régionaux et professionnels d'accréditation implantés aux États-Unis ont des programmes agréés dans plus de 40 pays. Le *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) des États-Unis a publié une base de données actualisée de tous les établissements et programmes qui sont accrédités par ses membres. Cette base de données donne des exemples d'établissements d'enseignement supérieur qui ont obtenu l'accréditation américaine et qui sont situés dans 31 pays et territoires en dehors des États-Unis, parmi lesquels l'Australie, le Canada, l'Allemagne, la Nouvelle-Zélande, Singapour et le Royaume-Uni (voir [www.obhe.ac.uk](http://www.obhe.ac.uk)).

### *Autres mesures pour régler la qualité académique*

Ces diverses tendances illustrent clairement les raisons pour lesquelles la *qualité* de l'enseignement supérieur et, ultérieurement, les *méthodes d'assurance de la qualité*, ont acquis une grande importance dans l'agenda politique des autorités nationales de l'enseignement supérieur. Pour autant, l'assurance qualité de l'enseignement supérieur n'a rien de nouveau ni dans sa pratique ni en matière de demande. Les systèmes d'enseignement supérieur ont de tout temps été dotés d'un mécanisme de contrôle des activités académiques. Mais la nature et la portée de ces mécanismes varient grandement d'un système à l'autre. Dans les systèmes caractérisés par une forte influence de l'État (comme les pays du continent européen par opposition au Royaume-Uni), le contrôle préalable des ressources – budgets annuels par poste, statut de fonctionnaire du personnel enseignant avec vérification des qualifications d'admission, systèmes d'admission réglementés par l'État – était monnaie courante. Les processus éducatifs étaient contrôlés via des

procédures d'approbation des nouveaux programmes d'études, des prescriptions détaillées concernant la charge de travail et le contenu minimum et certains types d'examens à réaliser.

À l'échelon institutionnel, l'évaluation des performances académiques des chercheurs – en particulier leurs performances en termes de recherche – est le plus souvent réalisée par des chefs de départements ou de comités de département ou par des comités nationaux spécialisés dans la discipline concernée. Les critères de mesure communément appliqués en la matière sont le nombre et la qualité des publications. Ce type d'évaluation est effectué à l'occasion de procédures de promotion ou de recrutement. L'évaluation des résultats de recherche au sein de la communauté des chercheurs, habituellement réalisée sous forme d'un examen informel par les pairs, est une pratique relativement courante dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur.

Cet intérêt nouveau pour l'AQE, relayé en particulier par des gouvernements ou des organismes internationaux de financement, s'est traduit par trois nouveautés dans les procédures d'évaluation de la qualité académique.

- Tout d'abord, concernant des domaines de la vie académique où l'intervention des gouvernements ou des organismes de financement était jusqu'à présent limitée, la qualité de l'enseignement ou de l'apprentissage a éveillé un vif intérêt, poussant les gouvernements de certains pays à créer des mécanismes destinés à analyser les conditions d'enseignement et d'apprentissage, ou à inciter les établissements à mettre en place leurs propres mécanismes pour garantir le respect des normes.
- Ensuite, les autorités nationales ou les établissements réclament des évaluations plus régulières (et non ponctuelles, en fonction des décisions à prendre).
- Enfin, l'évolution actuelle de l'assurance qualité porte davantage sur les résultats que sur les ressources ou les rendements. Dans quelques pays d'Amérique latine (Brésil, Colombie et Mexique, par exemple), des tests publics ont été conçus pour évaluer les connaissances et les compétences de titulaires de diplômes universitaires dans certains domaines d'études. Cette mesure

a été instaurée afin de créer une plus grande transparence sur les performances réelles des établissements publics et privés d'enseignement supérieur.

Les gouvernements disposent d'un large éventail de moyens d'action sur les normes académiques. D'après un modèle théorique élaboré par Burton Clark (1983), les trois pouvoirs de coordination de l'enseignement supérieur – l'oligarchie académique, l'État et le marché – assurent globalement les trois principales fonctions suivantes :

- un contrôle direct de la qualité des établissements et des programmes par l'État ;
- des mesures incitant les organismes professionnels à l'autoréglementation ;
- un recours aux mécanismes du marché pour améliorer la qualité académique.

Le *tableau 1.1* présente une matrice, conçue par David D. Dill, qui illustre d'autres outils pour réglementer la qualité académique.

Selon ce tableau, les stratégies de réglementation de la qualité académique dépendent des acteurs du système d'enseignement supérieur : l'État, l'oligarchie académique et les organismes professionnels, le marché. Ces stratégies sont en général définies par une autorité gouvernementale, de telle sorte qu'elles soient en accord avec les grandes lignes d'action adoptées en matière de gestion de l'enseignement supérieur. En outre, un changement de stratégie dans un système indique une volonté de renforcer l'un des trois acteurs, et ce, le plus souvent, au détriment des deux autres.

**Tableau 1.1 Autres mesures politiques visant à garantir  
le respect des normes académiques**

Champ d'application	Lieu d'influence		
	Autorégulation professionnelle	Régulation (directe) par l'État	Régulation par le marché
Recherche	Jugement par les pairs	Évaluation des recherches	Affectation par l'État de crédits de recherche sur une base compétitive
Enseignement/ apprentissage	Disciplines/ organismes professionnels Certification/ homologation professionnelles Systèmes d'évaluateurs externes Accréditation volontaire	« Réglementation » du contrôle des connaissances Audits académiques Évaluation des matières Certification/ homologation par l'État Accréditation par l'État Indicateurs de performances Examens nationaux	Financement et droits de scolarité assurés par l'étudiant Communication d'informations

Source : Dill, 2003, p. 5.

### *La place de l'AQE dans l'ensemble du système d'assurance qualité*

Les systèmes d'assurance qualité consistent en un continuum de mécanismes interdépendants. Ils se comportent donc comme un système et toute modification apportée à l'un a logiquement des répercussions sur les autres. Lorsque de nouveaux processus d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur sont mis au point, ils prennent généralement place au sein de processus déjà existants dans le système qui, parfois, se sont révélés être défectueux ou problématiques.

Les systèmes d'assurance qualité portent sur des établissements et des programmes (de premier, deuxième et troisième cycles). Ils

sont par ailleurs conçus pour diverses fonctions : (a) évaluation à l'occasion de la création de programmes et d'établissements (appelée dans ce cas « homologation », elle confère au programme ou à l'établissement le statut d'entité publiquement reconnue); (b) supervision du fonctionnement normal (en général par rapport à des normes minimales, y compris la supervision des aspects administratifs et financiers); (c) accréditation (souvent pour des niveaux élevés de qualité); (d) certification professionnelle des diplômés ; et, enfin (e) communication d'informations afférentes à la reconnaissance et à l'accréditation des établissements et des programmes. Ces fonctions n'existent pas nécessairement dans tous les systèmes et, lorsqu'elles en sont absentes, l'efficacité de l'assurance qualité est moindre.

Différents organismes (gouvernementaux ou non) peuvent être chargés d'exécuter ces fonctions. Les principaux acteurs sont le plus souvent les ministères de l'Éducation (dont la responsabilité première est l'assurance qualité), des entités ayant reçu délégation de pouvoirs, par exemple une inspection (plus rare dans l'enseignement supérieur qu'à d'autres niveaux de l'enseignement) ou, plus récemment, des entités para-étatiques ou privées, telles que des organismes d'assurance qualité, et enfin, des organismes professionnels, lorsqu'un système requiert une certification professionnelle.

Il est d'usage de présenter le continuum de l'assurance qualité sous la forme d'une matrice, comme sur le *tableau 1.2*, qui illustre la façon dont sont réparties les responsabilités entre les différents acteurs.

### *Définition de la qualité : un concept complexe et multidimensionnel*

Le concept de qualité suscite de nombreuses controverses dans l'enseignement supérieur et il est souvent utilisé par les parties prenantes pour légitimer leur vision ou leurs intérêts propres. Deux raisons peuvent expliquer les difficultés que l'on rencontre lorsqu'il s'agit de définir la qualité dans l'enseignement supérieur :

- Il n'existe aucun consensus sur les objectifs précis de l'enseignement supérieur – même si l'on peut en citer

quelques-uns, comme la production d'une main-d'œuvre qualifiée, la formation de futurs chercheurs, l'instauration de moyens de gestion efficace de la profession enseignante et l'amélioration des conditions de vie.

- L'enseignement supérieur, comme tout autre type d'enseignement, est un processus complexe et multidimensionnel, fondé sur les rapports qui existent entre et parmi les enseignants et les étudiants. L'interaction entre les ressources et les rendements, ainsi que les vrais déterminants des résultats est difficile à cerner.

**Tableau 1.2 Matrice des fonctions de l'assurance qualité dans un système d'enseignement supérieur**

Unité d'évaluation/ Fonction	Établissements	Programmes (1 <sup>er</sup> cycle)	Programmes (études supérieures)	Etudiants
Création Évaluation initiale (homologation)	MdE Organisme public spécialisé	MdE ou EES homologué	MdE ou EES homologué	Test d'admission
Supervision	Inspection	EES	EES	EES
Accréditation	Organisme tampon ou organisme d'AQ	Organisme tampon ou organisme d'AQ Organisme professionnel	Organisme tampon ou organisme d'AQ Organisme professionnel	Évaluation des résultats des diplômés
Certification professionnelle		Organismes professionnels	Organismes professionnels, examen par les pairs	Organismes professionnels
Informations diffusées au public	MdE ou organisme	MdE ou organisme	MdE ou organisme	

Source : Lemaître, Banque mondiale, 2003, p. 106.

L'enseignement supérieur favorisant l'intégration et la population étudiante devenant plus hétérogène, on assiste à une

diversification croissante de la demande adressée aux établissements d'enseignement supérieur (EES) et de la demande d'offres de cours. Ainsi, ce qui peut paraître une bonne définition de la qualité pour un certain type de cours ou d'établissement peut s'avérer tout à fait inapproprié pour d'autres.

*Normes ou adaptation à l'objectif visé*

Il est possible de distinguer deux conceptions de la qualité de l'enseignement supérieur. La première pose comme principe la possibilité de définir et de quantifier certains aspects de l'enseignement supérieur et d'appliquer les mêmes normes ou critères à tous les cours ou à tous les établissements. Elle admet en général que les établissements d'enseignement supérieur ont des objectifs très spécifiques et qu'il existe des normes ou *règles d'or* à respecter. La deuxième conception de la qualité part de l'idée selon laquelle les établissements d'enseignement supérieur ont des missions et des objectifs différents. Si la plupart d'entre eux tendent vers la recherche académique de haut niveau, d'autres sont orientés vers l'enseignement de haut niveau ou vers la formation supérieure des groupes non traditionnels, etc. Cette conception de la qualité est liée à la notion d'*adaptation à l'objectif visé* (fitness for purpose). L'évaluation de la qualité ne repose donc pas sur des critères communs et quantifiables, mais dépend nécessairement et largement de l'analyse du contexte spécifique. Dans cette perspective, la qualité équivaut à atteindre les objectifs fixés. Cette conception sous-entend que les établissements d'enseignement supérieur ont tous des traditions qui leur sont propres ; ils sont implantés dans des environnements différents et peuvent être à même de répondre aux besoins des différentes communautés.

Toutefois, l'adaptation à l'objectif visé exige aussi une certaine *adaptation de l'objectif visé* (fitness of purpose), c'est-à-dire le fait de reconnaître que les finalités ne sont pas toutes acceptables, d'où la nécessité de définir chaque finalité en tenant compte de ce qui est défini comme faisant partie de l'enseignement supérieur.

Plus récemment, alors que la compétitivité internationale des systèmes d'enseignement supérieur retient de plus en plus l'attention, il semble que l'approche axée sur l'adaptation à l'objectif visé, jusqu'à présent prédominante, cède progressivement le pas à une

vision plus mesurée qui privilégie une *approche fondée sur les normes*, tout en laissant aux établissements la liberté de respecter ces normes de la manière qu'ils jugent la plus appropriée, compte tenu des objectifs et des priorités qui leur sont propres.

L'approche fondée sur les normes peut sous-entendre deux objectifs : (a) la conformité de tous les établissements avec des normes minimales de qualité ; (b) la fermeture des programmes et établissements qui ne sont pas au niveau de ces normes prédéfinies. Elle peut aussi fixer des normes correspondant à l'idéal vers lequel les établissements doivent tendre. Dans ce cas, elle devient essentiellement un moyen d'améliorer la qualité. Si la plupart des systèmes de pilotage de la qualité tentent de refléter la mission spécifique d'un établissement d'enseignement supérieur, ils définissent aussi un corpus de normes qui constituent la base d'un modèle de qualité.

#### *Qui définit la qualité et dans quel intérêt ?*

Lorsqu'on parle de qualité, il ne s'agit pas uniquement de fixer des normes. Il faut aussi se demander qui définit la qualité et dans quel intérêt : les universitaires eux-mêmes, les étudiants, le gouvernement et ses organismes publics, les organismes professionnels ou les employeurs ? Les universitaires jugeront la qualité d'un cours ou d'un établissement d'enseignement supérieur d'après la qualité des recherches faites par un collègue ou un établissement. Les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle prêteront davantage attention à la qualité de l'enseignement, ainsi qu'à leur expérience et à leur environnement d'apprentissage. Les organismes professionnels seront plus particulièrement attentifs aux normes et aux compétences professionnelles requises dans les métiers pour lesquels les étudiants sont formés, etc. Autrement dit, dans toute méthode d'AQE, il convient de considérer les intérêts des diverses parties prenantes afin de parvenir à un consensus sur la signification de la qualité de l'éducation.

L'une des principales tâches qui incombent à un organisme d'assurance qualité est précisément de déterminer sa conception de la qualité et la définition qu'il en donne, les parties prenantes qu'il entend consulter, la façon dont il tiendra compte des normes et définitions internationales et les moyens qu'il utilisera pour



faire admettre cette définition comme légitime et acceptable dans l'ensemble du système.

*Définitions : assurance qualité, contrôle qualité, évaluation/estimation, audit et accréditation*

Le sens du mot « qualité », sa conceptualisation et son application opérationnelle, ont une incidence évidente sur la manière de *s'assurer* de la qualité, mais il est également important de comprendre la signification des autres termes employés dans le domaine de l'AQE. L'emploi de ces termes est souvent relativement flou, d'où l'intérêt d'expliquer quelques-uns des termes les plus courants dans les paragraphes qui suivent. Il n'existe pas de consensus général sur la signification exacte de chacun d'entre eux – certains sont des termes génériques usités dans l'ensemble du domaine, tels que assurance (interne et externe) de la qualité et évaluation de la qualité, tandis que d'autres font référence à des approches plus spécifiques (audit qualité et accréditation). De même, ils dépendent de la responsabilité des différents acteurs du système et des différents centres d'attention<sup>1</sup>. L'assurance qualité (AQ) est un terme générique qui regroupe toutes les formes de suivi, d'évaluation ou d'examen externe de la qualité et que l'on peut définir comme un processus destiné à établir la confiance des parties prenantes dans le fait que l'offre (ressources, processus et résultats) répond aux attentes ou est à la hauteur des exigences minimales.

À l'échelon institutionnel, l'assurance qualité en général est définie comme étant un aspect de la fonction générale de gestion qui détermine la politique qualité (objectifs généraux et orientations de l'organisation) et la met en œuvre. Ainsi, des procédures peuvent être imposées par le gouvernement ou les agences bailleurs de fond à des établissements (en vue de garantir la responsabilité et la conformité avec des exigences, par exemple) ou mises en place à l'échelon interne par la direction de l'établissement ou du département. Elles peuvent faire partie intégrante d'un processus

---

1 L'INQAAHE a mis au point un glossaire que l'on peut consulter sur le site [www.qualityresearchinternational.com/glossary/](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/)

traditionnel (d'accréditation des établissements ou de validation/examen de programmes, par exemple) ou être liées à des pratiques nouvelles, telles que la notation du personnel enseignant par les étudiants. Elles peuvent être axées sur les activités de recherche, les cours, le personnel enseignant et les fonctions de soutien (audits administratifs, par exemple). Ces procédures peuvent aussi analyser ces fonctions sous forme agrégée, que ce soit au sein d'un département ou de l'ensemble d'un établissement.

L'assurance *interne* de la qualité désigne les politiques et mécanismes mis en œuvre dans un établissement ou un programme pour s'assurer qu'il correspond aux finalités qui sont les siennes et qu'il satisfait aux normes applicables à l'enseignement supérieur en général ou à une profession ou discipline en particulier.

L'assurance *qualité* externe désigne les actions mises en œuvre par un organisme externe, lequel peut être un organisme d'assurance qualité ou tout autre organisme que l'établissement qui évalue son fonctionnement ou ses programmes, pour déterminer s'il satisfait aux normes convenues ou prédéfinies.

Pour Vlăsceanu, Grünberg, et Pârlea (2004), l'assurance qualité se définit dans les termes suivants :

« **Assurance qualité** : terme général qui désigne un *processus* permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir et améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur. En tant que mécanisme réglementaire, l'assurance qualité met l'accent sur la responsabilité et l'amélioration, en communiquant des informations et des jugements (sans aucun classement hiérarchique) dans le cadre d'un processus convenu et cohérent et sur la base de critères bien définis. Dans de nombreux systèmes, on distingue l'*assurance qualité interne* (c'est-à-dire des pratiques intra-institutionnelles conçues pour contrôler et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur) et l'*assurance qualité externe* (c'est-à-dire des dispositifs supra- ou interinstitutionnels conçus pour garantir la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur). Les activités d'assurance qualité dépendent de l'existence des mécanismes institutionnels nécessaires, fondés autant que

possible sur une solide culture de la qualité. Le champ d'action de l'assurance qualité varie en fonction du type et de la taille du système d'enseignement supérieur. L'assurance qualité se distingue de l'accréditation au sens où elle n'en est qu'une condition préalable ... On considère souvent que l'assurance qualité fait partie de la gestion de la qualité de l'enseignement supérieur, même si, dans certains cas, les deux termes sont employés comme synonymes » (Vlăsceanu, Grünberg et Pârlea, 2004 , p. 48-49).

*L'évaluation de la qualité* est un terme connexe, également très vaste, que l'on utilise souvent comme synonyme d'« estimation » ou d'« examen ». De nombreux gouvernements ont entrepris d'instaurer des mécanismes d'évaluation de la qualité visant, non pas à établir un classement ou une hiérarchie des établissements, mais à appliquer un ensemble de recommandations destinées à améliorer la qualité d'un établissement ou d'un programme donné.

« **Évaluation/examen de la qualité** : terme utilisé pour désigner le propre processus d'évaluation externe (examiner, mesurer, juger) de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur. Il comprend les techniques, les mécanismes et les activités mises en œuvre par un organisme externe, dans le but d'évaluer la qualité des processus, pratiques, programmes et prestations de l'enseignement supérieur. Plusieurs facteurs jouent un rôle important dans la définition du concept d'évaluation de la qualité et son application : (1) le contexte (national, institutionnel) ; (2) les méthodes (auto-évaluation, évaluation dans le cadre d'un examen par des pairs, visites de site) ; (3) les niveaux (système, établissement, département, individu) ; (4) les mécanismes (récompenses, politiques, structures, cultures) ; (5) certaines valeurs qualitatives associées à l'évaluation de la qualité, telles que valeurs académiques (axées sur le sujet), valeurs administratives (axées sur le personnel, ses compétences pédagogiques et ses pratiques en classe), valeurs liées à l'emploi (orientées vers les caractéristiques des diplômés sortants et les résultats de la cyberformation) » (Vlăsceanu *et al.*, 2004, p.48).

L'*audit qualité* est une approche assez particulière de l'assurance qualité, qui a pour objet d'évaluer, non pas la qualité ou les performances en tant que telles, mais la qualité des mécanismes d'assurance qualité. Cette méthode sert à évaluer les forces et les faiblesses du mécanisme d'assurance qualité adopté par un établissement afin de contrôler et d'améliorer les activités et les prestations d'un sujet, d'un programme ou d'un établissement.

« **Audit qualité** : processus d'évaluation de la qualité par lequel un organisme externe s'assure que (1) les procédures d'assurance qualité d'un établissement ou d'un programme ou (2) l'ensemble des procédures d'assurance (interne et externe) de la qualité du système sont appropriées et effectivement appliquées. L'audit qualité examine non pas la qualité elle-même, mais la capacité du système à obtenir [ou à garantir] un bon niveau de qualité. Un audit qualité ne peut être réalisé que par des personnes (des auditeurs qualité) qui ne sont pas directement impliquées dans les secteurs faisant l'objet d'un audit. Des audits qualité peuvent être entrepris à des fins internes (audits internes) ou externes (audits externes). Les conclusions de l'audit doivent être consignées par écrit (rapport d'audit) » (Vlăsceanu *et al.*, 2004, p. 50).

L'*accréditation* est la méthode d'AQE la plus utilisée depuis une époque récente dans de nombreux systèmes d'enseignement supérieur, soit pour remanier les méthodes d'AQE appliquées jusqu'alors, soit pour instaurer une méthode entièrement nouvelle. Elle repose sur des méthodes d'estimation et d'évaluation, mais elle porte explicitement un jugement sur la conformité d'un programme ou un d'établissement avec des normes de qualité spécifiques, qu'il s'agisse d'un ensemble de normes minimales, de normes de haute qualité ou d'excellence, ou encore d'objectifs propres à l'établissement. L'accréditation comporte donc inévitablement une certaine part d'évaluation comparative (entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas) et se réfère à un ensemble de critères de qualité existants. L'accréditation est ainsi la seule méthode dans l'ensemble du dispositif d'assurance qualité qui porte explicitement un jugement sur le degré de conformité d'un établissement ou d'un programme avec les normes ou exigences prédéfinies.

Une accréditation conférée sur la base de normes minimales (ou « seuil ») donne l'assurance que la qualité des programmes ou des établissements est acceptable. Lorsqu'elle est en même temps liée à une autorisation d'exercer, on utilise habituellement le terme *homologation*. Certains systèmes appliquent en outre des normes de haute qualité, ce qui permet de faire la distinction entre les programmes ou établissements qui satisfont à des normes minimales (et sont dès lors acceptables) et ceux qui satisfont à des normes d'excellence. Il existe aussi des systèmes qui confèrent une accréditation à des établissements ou programmes uniquement sur la base de leurs propres normes, mais ils sont de plus en plus rares, à moins qu'ils ne puissent aussi démontrer que leurs normes satisfont aux normes minimales de base applicables à une profession ou à l'enseignement supérieur en général.

« L'**accréditation** est le processus par lequel un organisme public, non gouvernemental ou privé, évalue la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble ou d'un programme éducatif spécifique aux fins d'une reconnaissance officielle établissant qu'il atteint certains critères minimaux prédéfinis ou certaines normes minimales prédéfinies. Le résultat de ce processus se traduit ordinairement par la délivrance d'un statut (accrédité ou non accrédité), d'une reconnaissance et, parfois, d'une autorisation d'exercer pour une durée limitée. Ce processus peut comporter une *auto-analyse* et une *évaluation* [italiques de l'auteur] initiales et périodiques par des pairs externes. Le processus d'accréditation comprend en général trois étapes portant sur des activités spécifiques : (1) un *processus d'auto-évaluation* conduit par le corps enseignant, les administrateurs et le personnel de l'établissement ou du programme universitaire, qui donne lieu à la rédaction d'un rapport élaboré par rapport à l'ensemble de normes et de critères de l'organisme d'accréditation ; (2) une *visite d'étude* effectuée par un groupe de pairs choisis par l'organisme d'accréditation et ayant pour tâche d'examiner les données disponibles, de visiter les locaux et d'interroger le personnel universitaire et administratif, qui donne lieu à l'élaboration d'un rapport d'évaluation et à la formulation d'une recommandation à l'intention de la commission de l'organisme d'accréditation ;

(3) un *examen par la commission* des données disponibles et des recommandations sur la base d'un ensemble donné de critères relatifs à la qualité et qui donne lieu à la formulation d'un jugement final et à la communication de la décision officielle à l'établissement et aux autres entités concernées, le cas échéant. » (Vlăsceanu, *et al.*, 2004, p. 19).

Selon le Réseau international pour les agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur – INQAAHE (glossaire consultable sur le site : [www.qualityresearchinternational.com/glossary/](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/)), il est très difficile de définir l'accréditation, car il s'agit d'un concept très fluctuant avec des pratiques en constante évolution. Initialement élaborée aux États-Unis, cette terminologie a par la suite été adoptée en Amérique latine et en Europe, où elle a subi quelques modifications quant à sa signification et à son rôle. D'après Chernay, l'accréditation garantit à la communauté éducative, à l'opinion publique en général, ainsi qu'à d'autres organismes ou organisations, qu'un établissement ou un programme : (a) a défini des objectifs précis et appropriés au plan éducatif ; (b) respecte les conditions considérées comme raisonnables pour pouvoir les atteindre ; (c) les met en œuvre de manière concrète et substantielle ; (d) est susceptible de poursuivre dans cette voie.

Plutôt qu'une définition, voici quelques caractéristiques de l'accréditation :

- l'accréditation est une décision *formelle* ;
- l'accréditation repose sur une *évaluation globale* de l'EES ou de ses activités de base ;
- l'accréditation repose sur l'évaluation d'au moins certaines *exigences minimales* (seuil de qualité) ;
- l'accréditation porte sur une décision *positive/négative/conditionnelle* ;
- l'accréditation aura des conséquences, par exemple dans le domaine professionnel, en matière de reconnaissance, de financement et d'aide aux étudiants.

L'accréditation peut être perçue comme un moyen d'attribuer, à un EES ou à un programme, un certificat officiel de qualité attestant que ce dernier satisfait au moins à des exigences minimales attendues (Chernay, 1990).

Les informations fournies par des systèmes d'accréditation quant à la qualité des programmes et des établissements peuvent être utilisées par diverses parties prenantes de la société, dont les plus importantes sont : (a) les autorités publiques ; (b) les étudiants ; (c) les employeurs ; (d) les organismes de financement ; (e) les établissements d'enseignement supérieur.

Marjorie Peace Lenn (2004) distingue les différentes utilisations des systèmes d'AQE applicables à des systèmes d'accréditation en particulier (voir *tableau 1.3*).

**Tableau 1.3 Utilisation des systèmes d'accréditation par différentes parties prenantes**

<i>Utilisateurs</i>	<i>Utilisations</i>
<i>Autorités publiques</i>	Définir l'enseignement supérieur national Garantir la qualité de l'enseignement supérieur Assurer la qualité de la main-d'œuvre Choisir les établissements et programmes qui recevront des fonds publics N'accepter dans la fonction publique que les diplômés sortant d'établissements accrédités Utiliser plus généralement l'assurance qualité comme moyen de protection des consommateurs
<i>Étudiants</i>	Aider à choisir un établissement pour y faire ses études Permettre le transfert d'un établissement accrédité à un autre Permettre d'entrer en 2 <sup>e</sup> cycle dans un autre établissement que celui où ont été faites les études de 1 <sup>er</sup> cycle Aider à trouver un emploi
<i>Employeurs</i>	Assurer la qualification des employés
<i>Organismes de financement</i>	Choisir les établissements pouvant bénéficier d'un financement
<i>Établissements d'enseignement supérieur</i>	Améliorer les informations et données concernant un établissement Développer la planification dans l'établissement Choisir d'adhérer à certains organismes Faciliter les mécanismes de transfert Garantir la qualification d'une association étudiante

Source : Peace Lenn, 2004.

*Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur :  
les options*

Le *tableau 1.3* illustre clairement que, si la finalité première d'un système d'accréditation est de garantir à des autorités publiques et à d'autres parties prenantes de la société que l'enseignement supérieur remplit, et continuera de remplir, correctement sa fonction, d'autres finalités s'y ajoutent, notamment en matière de gestion et de planification des établissements d'enseignement supérieur.



## II. Principales options organisationnelles et méthodologiques des systèmes d'AQE

Les définitions des concepts liés à l'AQE présentées plus haut peuvent donner l'impression que les options méthodologiques et organisationnelles sont, dans la pratique, relativement homogènes. Malgré cette apparente similitude, les organismes d'assurance qualité utilisent l'expression « assurance qualité externe » pour désigner différentes méthodes permettant d'atteindre diverses finalités et ils exercent la responsabilité de l'assurance qualité de différentes manières. La limite entre ces différentes stratégies n'est toutefois pas clairement tranchée et, dans la pratique, les organismes d'assurance qualité ont tendance à les combiner entre elles de façon à adapter leur système d'assurance qualité aux exigences particulières du contexte local. Une analyse comparative des diverses options méthodologiques permet de mettre en évidence les différences les plus importantes. Il en ressort qu'il existe une structure commune, constituée d'un ensemble d'éléments méthodologiques de base, mais que les systèmes d'AQE diffèrent au niveau de leurs objectifs fondamentaux et de leurs méthodes de base.

### *Finalités globales de l'AQE*

L'AQE dans l'enseignement supérieur couvre un large éventail de finalités et de structures méthodologiques connexes. Si certaines reflètent la demande et les objectifs des pouvoirs publics, d'autres sont plus directement axées sur les besoins internes des établissements. Par conséquent, les finalités de l'AQE sont étroitement liées à l'utilisation qui sera faite des informations recueillies. L'AQE des établissements d'enseignement supérieur a en général pour objectif : le contrôle qualité, la reddition de comptes/l'engagement à l'égard du public et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Chaque objectif sera description détaillé dans les paragraphes qui suivent.

Le *contrôle qualité* désigne la fonction par laquelle, traditionnellement, les autorités publiques s'assurent que l'offre d'enseignement supérieur est conforme aux exigences minimales de

qualité. Lorsque la majorité des systèmes d'enseignement supérieur étaient publics, cette fonction avait une moindre importance puisqu'il était par hypothèse admis qu'un contrôle suffisant des ressources produirait des niveaux de qualité acceptables. Ce principe est aujourd'hui remis en cause. Qui plus est, l'extension du processus de privatisation (en particulier, la prolifération de prestataires privés, nationaux et internationaux) fait que les gouvernements nationaux ont plus que jamais besoin de vérifier les niveaux minimum de qualité, ne serait-ce que pour protéger leurs consommateurs et s'assurer que l'offre d'enseignement supérieur est plus ou moins en accord avec les objectifs nationaux de développement.

En second lieu, l'AQE axée vers la *reddition de comptes* fait aussi partie des objectifs des autorités publiques en matière d'enseignement supérieur. Elle est bien souvent liée à la rentabilité souhaitée des investissements, à la transparence et à l'engagement à l'égard du public. L'intérêt porté à la reddition de comptes et au respect des exigences traduit le besoin de communiquer des informations au public et d'émettre un jugement sur l'adaptation à l'objectif visé (y compris l'adaptation de l'objectif visé), le caractère rationnel ou le degré de satisfaction atteint. L'AQE réalisée dans une optique de responsabilité est couramment utilisée pour donner à des parties prenantes extérieures une garantie concernant les niveaux de qualité, les normes acceptables ou de haut niveau et la comparabilité internationale des prestataires, tant publics que privés (Harvey, 1999, p. 24).

Dans la mesure où elle utilise un modèle de qualité et où elle fixe des critères et des normes à mesurer, l'accréditation est l'une des méthodes fondées sur les normes qui sont appliquées dans le cadre des modèles d'AQE. Un gouvernement peut y avoir recours pour rendre les établissements d'enseignement supérieur plus *cohérents* avec les orientations politiques en général et les récentes initiatives de réforme en particulier. De toute évidence, les normes d'accréditation définissent un cadre précis de préférences dont les établissements savent qu'il servira de base pour les évaluer. Parallèlement aux cadres juridiques et aux méthodes de financement, l'AQE est devenue un outil efficace de contrôle des universités. C'est le cas notamment des systèmes de comptes rendus entre les établissements et les autorités publiques, où la fourniture régulière d'informations

et de rapports par des organismes d'assurance qualité peut être d'une extraordinaire richesse.

En troisième lieu, l'AQE peut aussi être explicitement orientée vers l'*amélioration* des pratiques existantes. Dans ce cas, elle devra faire largement appel à la participation de personnes responsables d'activités d'enseignement et de recherche et du personnel universitaire, que ce soit à titre individuel ou collectif. Il est logique d'attendre de l'AQE qu'elle permette une amélioration, d'une part, en fixant un objectif de conformité avec certaines exigences, d'autre part, en établissant des « normes de haut niveau » pour les établissements et leurs départements. Mais la principale amélioration à attendre de l'AQE résulte des procédures formelles et systématiques d'auto-évaluation qu'elle aide à instaurer au sein des EES. Il est prouvé que la probabilité d'amélioration 'transformative' de la qualité est plus forte quand les universitaires évaluent librement leur enseignement. À défaut, un système d'AQE risque de ne produire que ce que l'on appelle désormais une 'culture de conformité'.

La question de savoir si contrôle, responsabilité et amélioration sont compatibles entre eux ou mutuellement exclusifs a suscité d'amples débats. S'il est vrai que les systèmes d'AQE prennent plus ou moins en compte tous ces objectifs, ils ont en général tendance à en privilégier un aux dépens des autres.

### *Assurance qualité obligatoire/volontaire*

Un aspect important à considérer dans un système d'AQE particulièrement tourné vers sa finalité globale est son caractère *obligatoire* ou *volontaire*. Dans un système obligatoire, tous les établissements ou programmes assujettis à des mécanismes d'AQE doivent se soumettre à une procédure d'assurance qualité périodiquement et à des intervalles donnés, mais en général, le but n'est pas uniquement de vérifier le respect de normes minimales. Les systèmes obligatoires se prêtent donc plus particulièrement à des cas où le mécanisme d'autorisation d'ouverture est défaillant ou inexistant, ou à des types de programmes où l'État a une responsabilité particulière. Il peut s'agir de programmes de formation d'enseignants ou de cours qui préparent les étudiants à exercer un

métier à caractère vital pour le développement et la sécurité du pays  
– professions médicales, architecture, génie civil.

### **Encadré 1. Hongrie : accréditation obligatoire**

Dans les années 1990, la Hongrie a mis au point ses procédures et sa structure d'accréditation qui ont été officialisées dans des projets de loi, puis dans trois amendements : le *Temporary National Accreditation Committee* (TNAC) 1993-1994, le *National Accreditation Committee* (NAC) 1994-1996 et le *Hungarian Accreditation Committee* (HAC) 1997. Le HAC est un organisme de « contrôle à distance » qui, en sa qualité de responsable du contenu et de la qualité, a pouvoir d'accréditer des programmes et des établissements.

Le HAC exerce différentes fonctions. Il confère, tous les huit ans, une accréditation institutionnelle à des universités et des collèges communautaires (les établissements confessionnels et privés qui demandent une reconnaissance officielle étant soumis à des réglementations spéciales), qui permet, outre la gestion et les infrastructures de l'établissement, d'évaluer tous les programmes diplômants (par le biais d'une auto-évaluation, d'une visite de pairs, puis de la publication d'un rapport). Le HAC est également chargé d'évaluer les nouveaux programmes diplômants et les établissements de doctorat, les programmes spécialisés post-universitaires et les programmes professionnels post-secondaires de deux ans dispensés dans des EES. Il délivre une homologation aux nouveaux collèges communautaires, aux universités et aux établissements d'enseignement supérieur, nationaux et étrangers. Outre ces fonctions directement liées à la gestion de la qualité, il publie des déclarations sur les exigences nationales en matière de qualification et sur les réglementations du système d'unités de valeurs et il évalue des projets de convention internationale sur la reconnaissance et l'équivalence des diplômes. Plus récemment, l'accréditation de l'enseignement supérieur transnational et l'évaluation des universités se sont ajoutées à ce portefeuille de fonctions.

L'une des particularités du système hongrois d'accréditation réside dans le fait que l'accréditation d'un établissement est délivrée sur la base de l'évaluation de ses programmes et de l'existence d'un nombre minimal de programmes déjà accrédités et reconnus comme « exceptionnels » ou « de haut niveau ».

Dans le cadre de ses fonctions, le HAC adresse des recommandations (ou décisions) à trois échelons différents. Le premier échelon est constitué de comités de programmes spécialisés dans une discipline donnée, le second (intermédiaire) concerne des comités collégiaux, institutionnels et interdisciplinaires et le troisième le HAC au complet. Les décisions finales sont considérées comme des actions collectives portant sur des programmes, des facultés et des établissements. Le HAC recommande ainsi au ministère de l'Éducation de prononcer une décision d'accréditation pour des programmes, des facultés et des établissements d'enseignement supérieur de 1<sup>er</sup> cycle. Mais l'accréditation de programmes post-universitaires relève de la responsabilité du HAC.

Les objectifs du système hongrois d'accréditation étaient, à l'origine, axés sur le respect de normes minimales de qualité, en particulier pour des programmes où des critères minimum d'accréditation avaient été fixés par les comités spécialisés dans une discipline. L'accréditation est donc obligatoire en Hongrie. Toutefois, l'un des volets de l'accréditation des établissements est spécifiquement axé sur l'amélioration de la qualité. Les facultés et les établissements doivent rédiger un rapport d'auto-analyse, qui est suivi de la visite d'une équipe d'observateurs, puis d'études d'auto-évaluation réalisées à d'autres échelons bien précis. Ces deux objectifs sont menés en parallèle, ce qui n'est pas sans soulever des difficultés, voire des critiques, d'aucuns considérant que l'amélioration de la qualité devrait être la priorité. Pour l'heure, le but est d'aider les établissements à mettre au point et à évaluer leurs propres procédures de gestion de la qualité dans le cadre du processus d'accréditation.

*Source* : Kozma, 2003, p. 9-11.

Les systèmes d'AQE *volontaires* sont, toutefois, les plus courants. Dans ce cas, les établissements et les départements n'ont aucune obligation de se soumettre à l'AQE. Ils peuvent choisir de le faire pour différentes raisons, par exemple pour acquérir un statut spécial (être accrédité) qui leur confèrera un avantage dans un environnement où le recrutement des étudiants repose sur la concurrence, obtenir des crédits ou accéder à des financements particuliers (financement des études ou systèmes d'encouragement, par exemple). Dans des systèmes volontaires, les avantages induits par l'AQE sont supposés inciter tous les établissements, sinon la

majorité d'entre eux, à adhérer au système. Plus généralement, les systèmes d'AQE volontaires sont liés à un objectif d'amélioration de la qualité, puisque les établissements et départements peuvent eux-mêmes décider de participer ou non à un tel processus selon qu'ils souhaitent ou non adopter le modèle qualité proposé. Les systèmes d'AQE volontaires sont aussi mieux acceptés dans les milieux de l'enseignement supérieur, car ils génèrent moins d'opposition de la part d'une force sociétale ordinairement bien organisée.

### *Adaptation à l'objectif visé/approche fondée sur les normes*

La dichotomie évoquée ci-dessus entre les objectifs et le caractère fondamental des systèmes (obligatoires ou volontaires) est aussi en rapport direct avec l'approche adoptée pour évaluer la qualité (axée sur l'adaptation à l'objectif visé ou fondée sur les normes). L'approche axée sur l'adaptation à l'objectif visé débute par une analyse de la finalité déclarée d'un établissement d'enseignement supérieur ou d'un programme (énoncé de la mission), et examine si cette finalité est acceptable ou non pour l'enseignement supérieur (adaptation de l'objectif visé). L'idée qui sous-tend cette approche est que l'on ne peut pas juger tous les établissements et programmes selon les mêmes critères puisqu'ils peuvent servir des types spécifiques de clientèle et de prestations, dans un système d'enseignement supérieur diversifié. Par exemple, il n'est pas nécessairement judicieux d'appliquer les mêmes critères d'évaluation à une université traditionnelle, implantée dans un grand centre urbain, qui met l'accent sur l'excellence de son activité de recherche, et à un établissement exclusivement voué à son activité d'enseignement et qui s'adresse à des groupes d'étudiants non traditionnels. Pour autant, il est également admis que certaines normes (normes minimales en particulier) doivent être imposées à tous les établissements d'enseignement supérieur et que ces derniers ont l'obligation d'en rendre compte. Cette opinion tend à se généraliser, surtout dans un contexte où la demande de comparabilité internationale s'accroît et que de plus en plus de systèmes d'assurance qualité évoluent vers une approche de l'accréditation fondée sur les normes. D'une manière générale, l'approche axée sur l'adaptation à l'objectif visé semble correspondre davantage à

l'objectif d'amélioration de la qualité, tandis que l'approche fondée sur les normes est plus communément associée à l'objectif de responsabilité et de conformité avec des exigences.

### **Encadré 2. États-Unis : approche fondée sur les normes utilisées par les organismes régionaux d'accréditation**

Les organismes d'accréditation imposent depuis longtemps aux établissements de rendre compte de leurs activités. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, quand les premiers organismes d'accréditation américains ont été mis en place, ils réclamaient aux établissements d'enseignement supérieur de donner des informations très précises sur leur structure et leurs programmes. Peu nombreuses à l'époque, les normes reposaient en général sur les données disponibles et étaient habituellement d'ordre quantitatif. Dans les années 1920, elles portaient par exemple sur le nombre et la capacité d'accueil des bâtiments scolaires, le nombre d'ouvrages contenus dans la bibliothèque, le nombre d'enseignants et leurs qualifications ainsi que sur leur budget annuel. Globalement, l'objectif était de s'assurer que les établissements universitaires disposaient de ressources organisationnelles ou de recettes suffisantes pour être en mesure de dispenser une éducation de qualité. L'accent était mis plus spécialement sur l'établissement, et non sur les étudiants, l'apprentissage ou l'enseignement.

Cette approche a suscité des critiques pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle accordait une trop grande attention à des informations fragmentées qui, bien que « mesurables », n'étaient pas nécessairement pertinentes. Ensuite, elle ne permettait pas de distinguer les différents types d'établissement et leur mission. Ces mesures s'intéressaient plus aux « intrants » ou aux « ressources » qu'à l'emploi qui en était fait. À cela s'est sans doute ajouté le fait que, l'expérience aidant et vu les listes d'établissements accrédités, il devenait de plus en plus évident que la plupart d'entre eux offraient des programmes de qualité et méritaient d'être accrédités, même s'ils ne satisfaisaient pas à certains des critères prescrits. Les critères eux-mêmes paraissaient de moins en moins pertinents.

Dès les années 1930, à l'initiative de la *North Central Association* (NCA), l'idée d'un corpus unique de normes a été abandonnée. La NCA a décidé de porter son attention sur le « profil global » des

activités d'un établissement et de prendre en compte les finalités que cet établissement s'était lui-même fixées. Un petit établissement confessionnel pouvait en effet avoir des finalités très différentes de celles des grandes universités du Midwest, et il était donc logique de l'évaluer par rapport à ces finalités.

Pour mettre en œuvre cette nouvelle approche, la NCA a modifié ses pratiques d'examen en vue de l'accréditation. Les données recueillies sur un établissement étaient évaluées par rapport au profil global construit à partir de ces données, plutôt qu'au respect de chaque norme spécifique. Les normes équivalaient dès lors à des « critères » destinés à refléter l'évolution des finalités. Dans le cadre de cette approche « holistique », un établissement pouvait comporter des lacunes dans certains domaines, mais les compenser dans d'autres.

La NCA a adopté et poursuivi cette approche axée sur le profil global d'activité des universités tout au long des années 1930 et 1940 (NCA, 1997, p. 4). D'autres organismes régionaux d'accréditation se sont inspirés de ce modèle durant la même période. Mais, tout en visant une plus grande souplesse d'interprétation de leurs normes, ils n'ont pas remplacé le terme « normes » par celui de « critères ». Les données chiffrées ont continué d'être prises en compte, mais avec une importance moindre. Les évaluations qualitatives, en revanche, ont pris davantage de place. Néanmoins, l'accent restait placé sur l'établissement, ses forces organisationnelles et les caractéristiques spécifiques de son offre et de sa mission éducatives.

Rétrospectivement, il est possible que cette approche « holistique » a pu ralentir une tendance à définir plus en détails les normes d'accréditation, sans toutefois l'arrêter. La terminologie a changé, les orientations ont été assouplies, mais le nombre de normes a augmenté. Aujourd'hui, la plupart des organismes d'accréditation utilisent des normes extrêmement détaillées, censées refléter aussi bien les responsabilités globales que doivent assumer tous les établissements ou programmes que les critères appliqués pour juger du respect de ces normes. Aujourd'hui, par exemple, la *Northwest Association* (NWA) utilise neuf normes, divisées en 45 sous-ensembles au total (*Northwest Association*, 1999).

Source : El-Khawas, 2001, p. 60-62.

Si la finalité de l'AQE est de déterminer s'il faut accréditer ou non un établissement ou un programme, il est préférable d'opter



pour une approche fondée sur les normes, comme c'est le cas des organismes régionaux d'accréditation aux États-Unis.

Pendant près de 20 ans, le système français d'évaluation de la qualité a reposé sur un modèle d'examen relativement ouvert visant à évaluer les forces et les faiblesses des établissements d'enseignement supérieur et à fournir des informations pour améliorer les processus internes de tel ou tel établissement, tout en informant l'opinion publique dans son ensemble. En 2003, une série de références destinées à faciliter la tâche des évaluateurs et des établissements d'enseignement supérieur en matière de gestion interne a été adoptée (voir *encadré 3*).

**Encadré 3. France : fixation de références par le Comité national d'évaluation (CNE)**

Dans le même temps, nous avons perçu la nécessité pour le CNE de mener ses travaux dans une optique plus professionnelle afin d'asseoir sa réputation. Nous avons cherché à consolider nos méthodes et à en donner une explication plus claire dans l'environnement internationale. La réussite la plus marquante dans ce domaine a été la publication, en 2003, du *Livre des références*, qui sert aujourd'hui de cadre d'évaluation interne. Ce document fonde la réflexion sur une logique de démonstration qui laisse aux universités le choix des enseignements qu'elles souhaitent tirer. Il aborde trois domaines : la politique de formation, la politique de recherche et la direction de l'université au service de ses missions. Il est décliné en dix référentiels, chacun explicitant un grand domaine de la vie universitaire sur lequel les attentes des usagers et des partenaires sont fondées ; 63 références constituant un dispositif de fonctionnement ; une liste non exhaustive de 302 critères, chacun formalisant un dispositif opérationnel dont la mise en place contribue à atteindre l'objectif visé. Utilisé dans toutes les évaluations du CNE depuis sa publication, le *Livre des références* s'est aussi révélé être un outil de communication efficace.

Source : Levasseur, 2005.

### *Accréditation : normes minimales/normes de haut niveau*

L'accréditation, approche de l'AQE fondée sur des normes, peut s'appuyer sur des *normes minimales* ou des *normes de haut niveau*. Lorsque l'accréditation se fonde sur des normes minimales, ce qui est le plus fréquent, l'accréditation s'apparente à un système d'homologation d'établissements ou de programmes et fonctionne donc comme un mécanisme de vérification périodique. Les normes minimales portent habituellement sur des intrants concernant les étudiants, le personnel, les bâtiments, les installations et les moyens financiers, ainsi que sur des processus tels que gouvernance et systèmes de gestion, et aussi sur des activités de recherche qui constituent le minimum requis pour garantir le bon fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur sérieux. Le principal objectif d'un tel système d'accréditation, fondé sur des normes minimales, est de garantir le respect des normes et la responsabilité.

Une accréditation établie sur des normes de haut niveau suppose soit que le respect des normes minimales a déjà été vérifié par un autre mécanisme, soit qu'il existe une relative uniformité entre les différents niveaux de qualité du système. Cette forme d'accréditation est couramment employée dans des pays où les universités jouissent traditionnellement d'une grande autonomie. Elle revêt en général un caractère volontaire, puisque son but premier est de fournir aux établissements un modèle et un ensemble de références susceptibles de les inciter à rechercher avant tout l'amélioration de la qualité. L'inconvénient de ce dispositif est qu'il ne permet pas d'éliminer efficacement les niveaux inacceptables de qualité parce qu'il vise plus spécialement les établissements et les programmes ayant un niveau de qualité déjà plus qu'acceptable. Il ne convient donc guère pour des programmes de qualité inégale, voire inacceptable, dispensés par une multitude de prestataires (commerciaux).

#### Encadré 4. Colombie : accréditation de haute qualité

L'enseignement supérieur en Colombie est complexe et hétérogène. Il consiste en une superposition d'universités, de collèges communautaires, d'instituts de technologie et d'établissements intermédiaires d'enseignement technique ou professionnel. La demande sociale d'enseignement supérieur générée par un nombre de plus en plus élevé de jeunes ayant achevé leurs études secondaires a progressé de façon spectaculaire ces vingt dernières années. Mais, faute de financements suffisants, l'offre publique n'a pu répondre que partiellement à cette demande, d'où une prolifération de programmes et d'établissements privés qui offrent une formation supérieure plus ou moins pertinente et de qualité très variable.

Dans le cadre d'un projet de réforme du système d'enseignement supérieur en Colombie déposé en 1992 (Loi 30), le système d'accréditation des établissements colombiens d'enseignement supérieur a été créé et placé sous la tutelle du *Consejo Nacional de Acreditación* (CNA), lui-même institué par cette loi. Le CNA relève du *Consejo Nacional de Educación Superior* (CESU), qui est le principal organe d'élaboration des politiques de l'enseignement supérieur en Colombie. Le CNA est composé d'un groupe d'universitaires colombiens de renom et d'un secrétariat chargé de la coordination des procédures d'accréditation en cours.

... [le CNA est en charge de] l'accréditation volontaire, sur la base d'un haut niveau de qualité. L'*accréditation d'excellence* est un processus à la fois volontaire et temporaire et utilise des méthodes axées sur l'amélioration plutôt que sur le contrôle de la qualité. Par conséquent, l'*accréditation d'excellence* adopte un système où la comparaison entre les caractéristiques de la qualité idéale et la réalité crée une forte incitation à améliorer la qualité.

La méthodologie appliquée pour l'*accréditation d'excellence* de programmes et d'établissements universitaires repose sur un processus en quatre étapes. Lorsqu'un établissement demande l'accréditation de ses programmes, la première étape consistant à vérifier que les conditions de recevabilité des critères sont remplies peut commencer. À l'issue de cette étape, une auto-évaluation du programme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle de l'établissement en cours d'accréditation est effectuée selon une méthodologie prédéfinie et un ensemble donné de critères et de caractéristiques de qualité. Elle est suivie d'une visite de l'établissement par des pairs externes, qui donne lieu à la rédaction d'un rapport sur

lequel la direction de l'établissement peut émettre des observations. Le rapport final des pairs est soumis au CNA qui procède alors à une évaluation finale ou synthèse, puis adresse une recommandation au ministère de l'Éducation concernant l'accréditation du programme pour une durée déterminée pouvant aller de trois à dix ans.

Le CNA a mis au point un modèle d'*accréditation d'excellence* qui s'articule autour des sept facteurs suivants (...):

- projet de l'établissement ;
- étudiants et enseignants ;
- processus académiques ;
- bien-être institutionnel ;
- organisation, administration et gestion ;
- étudiants diplômés et impact sur l'environnement ;
- ressources matérielles et financières.

Ces facteurs sont décrits et déclinés en 66 caractéristiques. Pour chaque caractéristique, des indicateurs permettent de mesurer le degré de conformité avec une valeur idéale. Selon l'objet de l'accréditation, certaines caractéristiques ont plus d'importance que d'autres et quelques-unes sont considérées comme cruciales. Les établissements et les pairs ont donc une liste de points à vérifier et à interpréter par rapport à un département donné ou à un contexte d'établissement spécifique. L'évaluation pratiquée au titre de l'accréditation d'un établissement repose sur des facteurs et caractéristiques similaires, mais elle met davantage l'accent sur les processus institutionnels et organisationnels.

*Source* : Revelo et Hernandez, 2003, p. 9-11.

## *Accréditation/évaluation/audit qualité*

Dans une discussion antérieure sur la définition des termes employés dans le domaine de l'assurance qualité, il a été souligné que les systèmes d'AQE pouvaient porter sur la qualité des activités et des prestations elles-mêmes ou sur les systèmes d'assurance qualité interne. Dans le cas de systèmes portant sur la qualité des activités et des prestations, l'évaluation sera effectuée sous l'angle des objectifs institutionnels ou par rapport à un ensemble de normes, ce qui correspond habituellement à la fonction de l'*accréditation* et de l'*évaluation*. En revanche, l'audit qualité, tel qu'il a été défini ci-dessus, consiste à déterminer dans quelle mesure le système

de contrôle d'un établissement reflète clairement ses forces et ses faiblesses. Autrement dit, un établissement a besoin de mécanismes efficaces de compte rendu interne et de collecte de données sur les performances pédagogiques, et il doit recueillir des données systématiques sur le degré de satisfaction des étudiants, des diplômés et des employeurs. En outre, il doit disposer de mécanismes lui permettant de gérer les programmes de qualité médiocre et d'améliorer constamment ceux dont la qualité est déjà satisfaisante. Parce qu'il met l'accent sur les processus, l'audit qualité est donc en parfaite harmonie avec l'objectif d'amélioration de l'AQE. Cependant, il ne permet pas d'attester d'un niveau de qualité escompté, ni d'en garantir le respect, pas plus qu'il ne permet de comparer ces niveaux de qualité, comme c'est le cas d'une évaluation de la qualité fondée sur des normes. Lorsqu'un organisme d'assurance qualité procède à des audits qualité, son rôle est de déterminer si les établissements d'enseignement supérieur ont mis en place un système d'assurance interne de la qualité fiable et pertinent.

#### **Encadré 5. Norvège : mise en place d'un système d'audit qualité**

En réponse à un objectif national de qualité exprimé dans plusieurs rapports nationaux et internationaux, la Norvège a institué en 2002 un nouvel organisme d'accréditation, le NOKUT. Le modèle d'audit choisi permet d'évaluer la façon dont les établissements gèrent leur responsabilité vis-à-vis de la qualité de l'éducation.

À l'issue d'une étude pilote, un certain nombre de recommandations ont été fixées pour élaborer un modèle d'audit :

1. *Documentation quantitative à l'échelon de l'établissement* sous la forme de données chiffrées dans les domaines suivants : accès, apport de ressources et résultats. Le rapport énumérait les données à produire dans chaque domaine et posait la question de schémas communs de compte rendu et de collecte de données pour différents établissements.
2. *Principes directeurs de l'établissement en matière de qualité.* Ces principes devraient porter au minimum sur les éléments suivants :

- Plan qualité et gouvernance, y compris objectifs, procédures types, responsabilités et ressources administratives, leadership et gouvernance, domaines prioritaires et plan d'action.
  - Registres et rapports (comme indiqué au point 1).
  - Évaluations au sein de l'établissement (auto-évaluations et évaluations externes).
  - Publication d'un rapport annuel de l'établissement sur la qualité.
3. *Rapport annuel sur la qualité de l'éducation.* Ce rapport doit remplacer l'auto-évaluation annuelle. Il doit prendre place au sein du système qualité interne (voir point 2).
4. *Évaluation de l'audit externe.* Il s'agit de l'audit proprement dit. Le rapport souligne l'importance d'aller au-delà du système et d'en observer le fonctionnement concret et les effets potentiels. Le rapport énonce des propositions sur les attributions de l'équipe d'évaluation de l'audit externe (NNR, août 2002).

Les avantages escomptés du modèle d'audit pour le système sont les suivants :

- Le système d'audit tient dûment compte de l'existence d'établissements d'enseignement supérieur, autonomes et professionnels, de grande taille, capables de gérer des systèmes internes d'assurance qualité. Les établissements auront eux-mêmes les éléments nécessaires pour que les systèmes leur soient adaptés.
- Même si les établissements sont capables de gérer ces systèmes, des oppositions internes peuvent exister. En pareil cas, le système d'audit pourra inciter l'établissement à instaurer des systèmes internes adaptés d'assurance qualité.
- Le système d'audit donne aux établissements la liberté de créer leurs propres systèmes et mécanismes internes dans un cadre directeur et normatif défini. Il comportera peu d'instructions et de formulaires spécifiques, et pas de manuel de procédures censé régir ce que les établissements doivent ou devraient faire au titre du suivi et de l'évaluation de leurs programmes. La plupart des normes seront dérivées d'une question simple : qu'est-ce que cela implique d'avoir un *système* fiable d'assurance qualité ? Cette approche ouverte est censée promouvoir la souplesse, la créativité, le

pluralisme et le sentiment d'appropriation de l'établissement au sein d'un cadre commun.

- Le système d'audit peut être économiquement plus avantageux, libérant ainsi davantage de ressources pour d'autres types d'évaluation.
- Un audit national qui met l'accent sur le système qualité de l'établissement et la documentation qu'il produit peut être plus économique et davantage orienté vers le développement. En principe, les audits utiliseront le même corpus de données d'évaluation que l'établissement lui-même, tout en « comparant » ces données et l'évaluation faite en interne par l'établissement avec d'autres informations recueillies lors des visites sur place et auprès d'autres sources. Les audits porteront essentiellement sur des cours individuels si les résultats de l'évaluation révèlent des carences au niveau de la qualité et s'ils peuvent donner lieu à une inspection plus rigoureuse à l'échelon du sujet ou du programme.
- Préserver pour partie la tradition bien établie des évaluations orientées vers le développement a été un aspect important. Un système d'audit « ouvert » peut être considéré comme intrinsèquement orienté vers le développement – outre qu'il favorise la responsabilité. Plus économique qu'un système d'évaluations cycliques à l'échelon du programme, il peut aussi libérer davantage de ressources pour d'autres types d'évaluation.

Source : Levy, 2005.

### *Établissements d'enseignement supérieur publics et/ou privés*

Lors de la mise en place d'un nouveau système d'AQE, les autorités publiques doivent décider de la répartition des établissements publics et privés dans le système. Il s'agit d'un choix important qui, bien souvent, revêt un caractère à la fois juridique et politique. Dans nombre de systèmes, la majorité des établissements publics sont subventionnés par l'État et peuvent donc offrir une qualité de prestations plus uniforme que des établissements privés. En outre, les établissements publics, notamment les universités, forment souvent un puissant groupe de pression, susceptible de

s'opposer à l'application d'un système d'AQE. C'est pourquoi, dans certains pays, des systèmes d'AQE ont été spécialement instaurés pour favoriser le développement d'un secteur d'enseignement supérieur privé. Dans d'autres pays, les gouvernements et les citoyens attendent de leurs établissements publics qu'ils rendent compte du bon usage des ressources publiques, de sorte qu'ils sont les principales cibles de l'AQE. Enfin, dans d'autres pays, l'idée prévaut que les établissements d'enseignement supérieur, privés ou publics, sont censés contribuer à la réalisation des objectifs de la politique nationale (valorisation des ressources humaines, cohésion sociale, développement scientifique et culturel) et qu'un système d'assurance qualité doit être appliqué dans ces deux sous-secteurs.

Par ailleurs, des pays peuvent, dans une perspective d'avenir, être favorables à l'idée d'accueillir chez eux des prestataires d'enseignement supérieur étrangers et, au regard des négociations actuelles autour de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), décider ultérieurement de traiter les prestataires privés sur un pied d'égalité (c'est-à-dire sans préférence) avec les établissements publics. Cela supposerait d'avoir les mêmes exigences de base pour le fonctionnement des prestataires, tant publics que privés, sauf pour l'octroi des fonds publics. La même règle s'appliquerait aussi aux procédures et normes d'AQE. La tendance générale est donc à la mise en place de systèmes d'AQE applicables aussi bien à des prestataires publics que privés.

### *Établissements universitaires et/ou non universitaires*

Un mécanisme d'AQE peut être lié au secteur *universitaire* ou *non universitaire* de l'enseignement supérieur. Le plus souvent, l'AQE couvre le secteur universitaire, car c'est en général le segment où l'autonomie académique est la plus grande, notamment en matière d'élaboration de programmes d'étude. S'agissant du secteur non universitaire, du fait que les établissements concernés – écoles polytechniques, instituts de technologie ou collèges communautaires de premier cycle, par exemple – sont de création plus récente, ils sont en général placés sous le contrôle direct d'une administration publique habilitée à créer et à superviser de nouveaux programmes d'étude.



Mais il existe aussi des pays où les mécanismes AQE portent à la fois sur des établissements universitaires et non universitaires. La question se pose alors de savoir s'il faut leur appliquer les mêmes méthodes et les mêmes critères. Les universités demandent généralement que leurs programmes d'études se fondent sur la recherche. Ce n'est pas nécessairement le cas pour d'autres établissements d'enseignement supérieur, dont la vocation peut être axée vers les applications et qui, à ce titre, sont censés dispenser une formation orientée vers l'emploi et inculquer des compétences pratiques. Quelques organismes régionaux d'accréditation aux États-Unis possèdent une commission spéciale pour l'accréditation des universités et une autre pour l'accréditation collèges communautaires (voir encadré 6).

#### **Encadré 6. États-Unis : flexibilité du système d'accréditation**

Les organismes régionaux d'accréditation se sont efforcés de conserver un seul et même ensemble de normes et de règles, tout en tenant compte de la diversité des établissements et de leur mission. Aujourd'hui encore, l'équilibre entre les deux reste difficile à trouver. La question est de savoir si les attentes et les exigences peuvent être les mêmes entre différents types d'établissement et si tous doivent fournir des données de nature comparable. Cette question est particulièrement pertinente dans le cas de l'accréditation régionale où l'évaluation concerne l'établissement dans son ensemble. Même s'il est admis qu'il existe des différences importantes d'un établissement à l'autre, plusieurs interrogations demeurent : quelles différences faut-il prendre en compte, combien y en a-t-il et quel peut être le degré de différence entre les attentes ?

Les solutions mises en œuvre sont variées. Certains organismes d'accréditation ont créé des sous-unités distinctes pour chaque type d'établissement. La *Western Association of Schools and Colleges* (WASC), par exemple, possède une commission d'accréditation pour les collèges communautaires et les établissements de 1<sup>er</sup> cycle, et une autre commission pour les collèges communautaires et les universités du niveau baccalauréat ou plus. Ces deux commissions indépendantes fixent leurs propres normes et contrôlent la politique de chaque type d'établissement. Elles présentent à la fois de nombreux points communs ainsi que certaines différences.

Les procédures d'accréditation tiennent parfois compte des différences liées à la mission des établissements. Dans ce cas, chaque établissement est évalué par rapport à la mission qu'il s'est choisie. Une école de musique et une école d'ingénierie sont donc jugées sur des bases différentes. La tâche de l'organisme d'accréditation est de déterminer si la mission est énoncée de façon claire et cohérente, s'il existe des éléments attestant qu'elle est correctement menée et si l'établissement possède les ressources nécessaires pour continuer de l'accomplir dans un proche avenir. Très en vogue dans les années 1970, cette approche est encore pratiquée par divers organismes régionaux d'accréditation.

Certains aspects intrinsèques des procédures d'évaluation de l'accréditation privilégient la flexibilité. Par exemple, les pratiques d'accréditation actuelles continuent d'examiner les forces et les faiblesses de l'établissement. Cette approche offre une grande flexibilité car elle laisse une liberté de décision pour pondérer les éléments de preuve précédemment recueillis. Lorsque des carences existent dans certains domaines, le fait de pouvoir organiser les éléments de preuve et les comptes rendus de façon à équilibrer les forces et les faiblesses a pour effet d'atténuer l'impact des données négatives, pour autant qu'elles soient compensées par d'autres facteurs.

Une autre approche prend en compte les différents types d'établissements. L'organisme d'accréditation applique un même corpus de normes et de critères, mais, chaque fois que le processus d'évaluation de l'accréditation le permet, il en ajuste les modalités afin de refléter les différences entre les établissements. Il peut, par exemple, constituer une équipe d'enseignants provenant d'établissements similaires. Une équipe d'enseignants issus des universités les plus grandes et prestigieuses n'ira pas évaluer un petit établissement relativement récent. Une université très renommée, quant à elle, peut s'attendre à ce que l'équipe chargée de la visite d'évaluation soit formée de personnes issues d'un établissement similaire. L'évaluation de chaque établissement est donc aussi réalisée en fonction de ce que sa taille et ses ressources peuvent laisser espérer.

*Source : El-Khawas, 2001, p. 49-51.*

### *AQE : orientation institutionnelle et/ou programmatique*

Un autre choix que tous les systèmes d'AQE ont à faire concerne l'*unité d'analyse* – c'est-à-dire l'orientation de l'AQE

vers des établissements ou des programmes. Les systèmes d'AQE visant les établissements sont naturellement beaucoup plus vastes que pour les programmes et portent en général sur les domaines d'analyse suivants : (a) mission ; (b) gouvernance ; (c) efficacité de gestion ; (d) programmes académiques ; (e) personnel enseignant ; (f) ressources d'apprentissage ; (g) étudiants et services connexes ; (h) installations matérielles ; (i) ressources financières (Peace Lenn, 2004, p. 8).

L'AQE institutionnelle détermine si la mission et les objectifs d'un EES sont adaptés, si les ressources et processus qu'il utilise pour les mener à bien s'y prêtent (dans le cadre d'une approche fondée sur l'adaptation à l'objectif visé) ou si des normes bien définies sont atteintes. Elle analyse l'établissement en tant que système dont font partie les programmes académiques. Elle revêt donc un caractère relativement générique et accorde moins d'attention aux différences d'objectifs et de résultats des divers sous-ensembles institutionnels. L'AQE institutionnelle est parfois l'option préférentielle d'un système où la qualité varie considérablement d'un établissement à l'autre et où la gestion institutionnelle est relativement faible. Elle peut par conséquent constituer un bon moyen de renforcer la capacité de gestion d'un EES.

L'AQE orientée vers les programmes met l'accent sur des programmes d'études particuliers, dont la grande majorité préparent les étudiants à exercer une profession donnée. Chaque programme d'études pouvant avoir sa propre politique de recrutement, ses propres normes et ses propres critères en matière de curriculum, tout en étant assujetti aux exigences spécifiées dans des cadres de qualification à l'échelon national, il est normal de vouloir s'assurer de la qualité de chacun d'eux. L'AQE programmatique peut en particulier déterminer si un programme éducatif correspond aux attentes des professionnels en matière de conditions d'admission dans leur profession. Mais surtout, les établissements peuvent offrir des programmes de qualité variable dans des disciplines différentes où une reconnaissance dans le cadre d'une AQE institutionnelle n'est pas possible. L'AQE programmatique est ainsi un outil efficace pour gérer des défaillances de qualité à l'échelon qui doit prendre les décisions en vue d'une amélioration, c'est-à-dire le département.

Toutefois, il est également vrai qu'une AQE orientée vers les programmes doit tenir compte de nombreux aspects liés à l'environnement institutionnel élargi (gestion de l'établissement, du département et des installations), qui ont un impact direct (positif ou négatif) sur la qualité du programme d'études. Ainsi, toute AQE programmatique comporte nécessairement aussi une dimension institutionnelle.

Les deux types d'AQE sont par conséquent étroitement liés. Une AQE institutionnelle ne peut ignorer les programmes, mais une AQE programmatique doit prendre en compte l'environnement institutionnel plus large. En général, les pays font au départ le choix de mettre l'accent sur un établissement ou sur ses programmes. toutefois, il est clair que les deux sont complémentaires et entrent en interaction mutuelle. Certains systèmes qui, à l'origine, étaient centrés sur un seul aspect spécifique ont fini par intégrer le second. Certains pays associent les deux et tentent de les articuler au sein d'un seul et unique processus. Dans quelques systèmes d'AQE, comme aux États-Unis, les deux types sont menés par des acteurs différents, mais en coordination, de façon à produire un effet de synergie.

*Tous les programmes ou seulement quelques-uns  
(agréés par l'État par exemple) ?*

S'agissant d'une AQE programmatique, il existe des pays qui visent plus particulièrement certains types de programmes (formation des enseignants, médecine ou ingénierie) qui préparent à des professions perçues comme présentant un intérêt vital pour le pays. Ainsi, en Argentine, l'organisme national d'accréditation, le *National Evaluation and Accreditation Council* (CONEAU), a pour tâche d'accréditer des programmes qui nécessitent l'agrément de l'État. En effet, traditionnellement, ce sont les établissements qui créaient et géraient leurs programmes d'études. Cependant, avec le temps, l'État a pensé qu'une réglementation publique plus stricte était nécessaire pour les programmes d'études menant à des professions d'intérêt public.

### **Encadré 7. Argentine : accréditation obligatoire pour les programmes réglementés par l'État**

En outre, la Loi sur l'enseignement supérieur stipule que les programmes réglementés par l'État doivent être accrédités par le CONEAU ; autrement dit, si un établissement souhaite dispenser un programme réglementé par l'État, il doit s'adresser au CONEAU et demander une évaluation dudit programme. Comme dans le cas d'une accréditation institutionnelle, le rapport d'évaluation du CONEAU a un caractère contraignant. Seuls les filières ayant reçu un avis favorable peuvent délivrer des diplômes officiels et qualifiants. Les programmes non réglementés par l'État ne nécessitent pas d'être accrédités par le CONEAU ; il leur suffit d'être agréés par le ministère et de satisfaire aux exigences minimales en matière de charge de travail spécifiées pour chaque cas dans les accords mentionnés précédemment.

Le caractère obligatoire de l'accréditation de programmes réglementés par l'État a un effet rétroactif puisque les programmes déjà existants doivent aussi faire l'objet d'une évaluation et d'une accréditation par le CONEAU. En cas de non-respect des normes et d'avis défavorable du CONEAU, le ministère a le droit de retirer aux programmes concernés leur reconnaissance publique.

Les processus d'accréditation par le CONEAU des programmes réglementés par l'État reposent sur des normes techniques et académiques fixées par le ministère de la Culture et de l'Éducation, après consultation du Conseil des universités. Leur principal but est de permettre une évaluation de la qualité académique destinée à compléter une évaluation institutionnelle. Même si les objectifs de l'évaluation sont essentiellement académiques, les décisions du CONEAU ont force exécutoire pour le ministère de l'Éducation, de sorte que la reconnaissance officielle est accordée au nouveau programme.

Le processus d'accréditation de programmes de 1<sup>er</sup> cycle comporte deux étapes : une auto-évaluation par le département postulant, puis une évaluation par un comité de pairs.

Selon les spécificités de chaque unité académique, l'auto-évaluation peut durer de un à quatre mois. À l'issue de cette auto-évaluation, un rapport est rédigé, où figurent des données systématisées et comparables, ainsi qu'une analyse détaillée des conditions dans lesquelles les programmes diffusent leurs résultats. Ce rapport peut

aussi contenir un plan d'amélioration, visant à garantir ultérieurement la conformité aux normes minimales fixées.

Le comité de pairs analyse ensuite ce rapport d'auto-évaluation, de même d'autres données pertinentes, visite le département et rend une décision finale assortie de son avis et d'une proposition d'accréditation temporaire ou de rejet de la demande.

Les deux étapes, auto-évaluation et évaluation par le comité de pairs, font appel à des outils méthodologiques bien définis et spécialement conçus. Le *Guía de Autoevaluación* (Guide d'auto-évaluation) indique comment organiser et coordonner l'auto-évaluation que l'unité académique doit réaliser. Le *Guía de Pares* (Guide à l'intention des pairs) contient une description de la séquence d'évaluation logique, organisée par chapitres et éléments de base, qui permet d'évaluer l'état actuel du programme et, dans la perspective de l'enseignement supérieur de 1<sup>er</sup> cycle, de faire le lien de ses caractéristiques entre elles et avec les pratiques adoptées par la communauté académique et de vérifier la conformité aux normes.

*Source* : Villanueva, 2007.

### *Accréditation : utilisation de données quantitatives/ qualitatives*

Qu'ils soient ou non fondés sur des normes, les systèmes d'AQE combinent en général données quantitatives et jugement qualitatif. La plupart des organismes d'assurance qualité ont mis au point des outils comprenant des questions ouvertes axées sur l'analyse qualitative ou exigeant de collecter des données statistiques. Dans la phase d'examen par des pairs, toutefois, la part de jugement qualitatif est le plus souvent prépondérante.

Les données quantitatives nécessaires concernent les ressources (par exemple, moyenne ou mention obtenue en fin d'études secondaires par les étudiants nouvellement inscrits, qualifications des enseignants, ressources financières), les rendements (par exemple, nombre d'étudiants par enseignant) ou les résultats (par exemple, nombre de diplômés avec niveau moyen d'études, nombre de publications ou de brevets). L'AQE intègre ces données dans un cadre d'évaluation qui est, selon le cas, disponible dans

l'établissement lui-même sous forme de statistiques collectées à intervalles périodiques ou établi aux fins particulières d'un contrôle de la qualité (par exemple, études de suivi périodique, avis d'anciens élèves et d'employeurs).

Les données quantitatives permettent de comparer les performances des départements ou des établissements. Mais l'interprétation de ces indicateurs est complexe : ainsi, il est difficile d'évaluer des données relatives au coût unitaire par étudiant ou d'établir si un coût unitaire élevé est signe d'un bon niveau de qualité ou d'un gaspillage de ressources. Par ailleurs, certains considèrent que l'emploi d'indicateurs à des fins comparatives risque d'aboutir à une uniformisation des comportements, en particulier si l'obtention de fonds publics est subordonnée à certains résultats escomptés, mesurés par des indicateurs. La créativité des activités académiques et de leurs résultats pourrait, selon eux, en souffrir.

En outre, les formulations standard ont souvent un caractère qualitatif et il est donc difficile de les évaluer à partir de données quantitatives. À titre d'exemple, « l'établissement dispose d'un cadre d'orientation clair et compréhensible, approuvé par le conseil d'administration et communiqué aux entités concernées de l'établissement » (*SACS Commission on Colleges*, 1998) est une formulation difficile à analyser sur la base de données quantitatives, et exige le jugement et l'analyse qualitative d'un pair d'après un ensemble adapté de références reposant sur une série d'entretiens internes.

Quelle que soit la façon dont un processus d'assurance qualité combine données quantitatives et qualitatives, il y a toujours une part de jugement humain. Mais un système d'AQE peut choisir d'inscrire un jugement qualitatif dans un cadre quantitatif en appliquant des indicateurs quantitatifs à des aspects qualitatifs et en leur attribuant des notes. C'est souvent le cas des nouveaux systèmes d'accréditation où la transparence et « l'objectivité » perçue sont essentielles. Dans les systèmes marqués par une tradition d'accréditation ou dotés d'un corps d'évaluateurs professionnels, c'est le jugement humain qui prime. Ces diverses options d'accréditation ont une importance décisive pour la crédibilité du processus.

### **Encadré 8. Inde : évaluation d'un modèle qualité fondé sur des critères**

Pendant qu'elle visite l'établissement, l'équipe de pairs, gardant à l'esprit la philosophie du *National Assessment and Accreditation Council* – NAAC, évalue objectivement la qualité de l'enseignement dispensé au regard de trois grands secteurs d'activité – visite des départements et des installations, interaction entre les diverses entités de l'établissement et vérification des pièces justificatives. Elle rencontre en général le corps professoral lorsqu'elle se rend dans les départements et les installations. D'autres rencontres sont organisées avec la direction, le personnel administratif et des groupes représentatifs d'étudiants, de parents et d'anciens élèves. Il a été constaté que ces rencontres permettaient à l'équipe de mieux « sentir » l'établissement. Le NAAC a mis au point un guide pour chaque type de rencontre ...

La rencontre avec le groupe représentatif des étudiants est un volet très intéressant de la visite. Pour qu'elle soit efficace, elle est en général limitée à une cinquantaine d'étudiants. En revanche, le questionnaire élaboré par le NAAC sur la vie des étudiants sur le campus est diffusé à un échantillon aléatoire d'étudiants, sous le contrôle direct du responsable du NAAC. Il est également mis à la disposition de l'équipe de pairs avant sa rencontre avec le groupe représentatif. La confidentialité des réponses fournies par les étudiants permet souvent à l'équipe d'identifier des domaines qui requièrent une plus grande attention.

#### **Coefficients de pondération**

La validation et l'évaluation ultérieure servent de base pour donner une note globale à l'établissement et rédiger un rapport où l'équipe commence par s'entendre sur des notes par critère. Pour tenir compte des différences entre les types d'établissement, des coefficients de pondération différentielle sont affectés aux différents critères ... La note de l'établissement est ensuite utilisée par le NAAC pour attribuer une note globale. Néanmoins, le rôle des pairs se limite à communiquer au NAAC la note de l'établissement, accompagné d'un rapport détaillé.

Source : Stella, 2003, p. 83-85.

Le *tableau 2.1* illustre les relations existant entre les finalités globales des systèmes d'AQ et les grandes options organisationnelles. Même s'il est possible de combiner les trois grandes finalités, il est



généralement admis qu'un système sera principalement axé sur l'une des trois finalités.

**Tableau 2.1 Classification des options de base utilisées dans des systèmes d'AQE**

Finalité	Contrôle qualité	Responsabilité/ reddition de comptes	Amélioration/ orientation
Mécanisme préférentiel	Autorisation d'ouverture	Accréditation/ évaluation	Audit de la qualité
Cadres de l'AQ	Approche fondée sur les normes	Adaptation à l'objectif visé + adaptation de l'objectif visé	Adaptation à l'objectif visé
Procédures	Essentiellement évaluation externe	Évaluation externe et interne	Essentiellement auto-évaluation
Nature	Obligatoire	Obligatoire ou volontaire	Volontaire

### III. Approches et points communs

#### *Processus de base en trois temps*

Si les approches utilisées en matière d'assurance qualité diffèrent selon les spécificités des contextes nationaux, le processus suivi par les organismes d'assurance qualité et décrit ci-après se déroule généralement en trois temps. En premier lieu, un certain nombre de points communs apparaissent :

- Les organismes fondent leur évaluation sur des critères transparents et prédéfinis.
- Ils associent auto-évaluation et examen externe.
- Le caractère analytique de l'auto-évaluation est variable. De nombreux accréditeurs spécialisés ou professionnels se contentent de demander des informations sans exiger d'analyse ou d'avis sur les programmes en cours d'évaluation.
- Ils mettent l'accent sur la publication des résultats (même si l'ampleur des données publiées peut être très variable et aller du simple résultat final à la publication du rapport d'évaluation complet).
- Ils garantissent la validité du résultat d'évaluation pour une période donnée.

#### *Élaboration d'un rapport d'auto-évaluation par l'établissement/le département*

Durant la première étape du processus, l'établissement (ou le département) fournit les éléments pertinents demandés en fonction de critères prédéfinis et clairement identifiés. S'y ajoute en général une auto-évaluation qui comporte une analyse critique de ces éléments. L'auto-évaluation est au cœur de la plupart des procédures d'AQE. Tous les organismes d'assurance qualité soulignent et reconnaissent l'intérêt de l'analyse et de l'autocritique, même si nombreux sont ceux qui estiment qu'il n'est pas toujours possible ou réaliste d'attendre des établissements d'enseignement supérieur qu'ils s'y soumettent, et ce pour deux raisons :

- en l'absence d'une « culture d'évaluation », l'auto-évaluation n'est pas toujours critique ; si les enjeux sont importants

en particulier (par exemple, si les procédures d'assurance qualité peuvent aboutir à des sanctions ou si un agrément est indispensable à la poursuite des activités de l'établissement ou du programme), attendre des établissements qu'ils procèdent à une véritable analyse critique est utopique ;

- les organismes qui exercent leur activité à l'échelon international préfèrent souvent fournir les données et se charger eux-mêmes de l'évaluation.

La base d'évaluation est formée d'un ensemble de normes et de critères définis par l'organisme d'assurance qualité. En général, les organismes mènent des consultations nationales et veillent à associer largement les parties prenantes à l'élaboration de ces normes et critères. La méthode utilisée est variable : les uns vont appliquer uniquement les critères prédéfinis à tous les établissements et programmes (approche fondée sur les normes), les autres vont se référer aux finalités et objectifs propres à l'établissement (adaptation à l'objectif visé), tandis que d'autres vont opter pour une formule intermédiaire. Mais la place donnée aux objectifs propres de l'établissement et aux normes fixées par l'organisme d'assurance qualité est précisée aux parties prenantes avant l'application des procédures d'assurance qualité. L'établissement (ou le programme) concerné est invité à procéder à une auto-évaluation et à rendre compte du respect des normes fixées ou des critères identifiés par l'organisme d'assurance qualité.

Durant l'auto-évaluation, les universitaires (ainsi que les administrateurs du département ou de l'établissement, s'appuyant sur une liste de questions ouvertes ou d'indicateurs à mesurer) discutent des forces et des faiblesses de leurs unités respectives et recensent les causes des éventuelles carences. Ils décident habituellement eux-mêmes des stratégies à mettre en œuvre pour améliorer la qualité. L'avantage de cette méthode est d'impliquer directement des professionnels compétents, en l'occurrence ceux qui auront la responsabilité de mettre en œuvre des réformes, dans le processus d'amélioration. Autre avantage : elle contribue à instaurer une culture de la qualité à long terme, voire à renforcer le sens de la solidarité, souvent peu présent dans les universités.

En dépit de ces difficultés, le principal argument en faveur de l'auto-évaluation est qu'un établissement qui connaît vraiment

ses forces, ses faiblesses, ses potentialités et ses limites est plus susceptible qu'un autre de mener à bien sa mission éducative. L'auto-évaluation est ainsi l'épine dorsale du processus d'assurance qualité. Le rapport d'auto-évaluation aide l'équipe d'évaluateurs externes à comprendre l'établissement ou le programme avant sa visite sur place et à en faire une première évaluation.

### *Examen externe*

La deuxième étape est la visite sur place d'une équipe d'évaluateurs externes chargée de valider l'auto-évaluation ou le rapport institutionnel et de dresser un rapport ou de formuler une recommandation sur la qualité de l'établissement ou du programme à l'intention de l'organisme d'assurance qualité. Comme l'auto-évaluation, cette phase est considérée à l'échelon international comme une composante essentielle de l'assurance qualité. L'expert qui participe au processus d'assurance qualité est un évaluateur externe, qui connaît parfaitement le langage, les catégories, la logique et les codes en usage dans la discipline ou la profession relative au programme ou à l'établissement soumis à l'évaluation et qui est, par conséquent, perçu comme un pair par les personnes examinées. Par ailleurs, l'évaluateur externe se situe en dehors du programme ou de l'établissement et apporte donc une vision extérieure. Lorsque l'établissement présente le rapport d'auto-évaluation, une équipe d'évaluateurs externes, constituée par l'organisme d'assurance qualité, analyse ce rapport et en valide le contenu, le plus souvent après une visite de l'établissement. Cette visite est l'occasion pour l'équipe d'évaluateurs de rencontrer les membres de l'établissement et de réfléchir à des solutions pour consolider ou améliorer l'environnement universitaire.

L'examen externe a pour but d'apporter une vision extérieure et de valider les conclusions de l'auto-analyse ; il fait intervenir des professionnels (ou spécialistes d'un sujet, nationaux ou internationaux, etc.) qui exercent leur jugement ; il permet de collecter des informations grâce à des visites sur place et à des entretiens avec des parties prenantes, internes et parfois externes, de l'établissement d'enseignement supérieur. Il permet donc de tenir compte des conditions dans lesquelles certains résultats peuvent être atteints.

### *Prise de décision et compte rendu des résultats*

Au cours de la troisième et dernière étape, l'organisme d'assurance qualité, s'appuyant sur le rapport de l'établissement ou du programme, ainsi que sur les recommandations de l'équipe d'évaluateurs, rend sa décision finale ou émet un avis à l'intention de l'administration publique (le ministère de l'Éducation, par exemple) qui prendra ladite décision. Dans tous les mécanismes d'assurance qualité, la publication d'un résultat est prévue, mais à des degrés différents : depuis la simple divulgation du résultat final, comme dans une accréditation classique, jusqu'à la publication du rapport d'évaluation complet, comme dans un audit classique. En général, dans les systèmes où le seul résultat est le rapport, il est publié. Dans les systèmes où une décision officielle d'accréditation est prise et s'accompagne de la rédaction d'un rapport, la situation est variable. La durée de validité du résultat est dans l'ensemble comprise entre cinq et dix ans.

La décision peut consister soit en un simple « oui » ou « non », soit en une décision plus circonstanciée, évoquant par exemple le fait que « à certaines conditions ... ». Souvent, l'accréditation donne également un classement en complément d'un simple « oui » ou « non ». L'habitude est alors de rendre publique la décision prise, avec ou sans le rapport d'expertise rédigé par l'équipe d'évaluateurs.

Le modèle en trois temps utilisé comme processus de base de l'évaluation de l'AQE est aujourd'hui couramment adopté dans le secteur de l'assurance qualité, malgré son coût et sa complexité. Lorsque l'assurance qualité porte sur des programmes d'enseignement supérieur dispensés dans des systèmes de taille relativement importante, il est d'autant plus intéressant de rechercher d'autres modèles d'AQE, plus souples et moins onéreux. Ces modèles peuvent négliger telle ou telle phase : l'auto-analyse (qui pourrait reposer uniquement sur la fourniture de statistiques), l'examen par les pairs (qui pourrait éventuellement être réalisé à distance), ou en supprimer une, purement et simplement. À ce titre, la créativité aura une place plus grande si les systèmes d'AQE sont censés couvrir tous les programmes d'enseignement supérieur proposés dans des systèmes d'une certaine taille.

### **Encadré 9. Inde : adoption du modèle d'AEQ en trois temps**

En Inde, l'assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur ne suscite un véritable intérêt que depuis peu. Dans les années 1980, le sentiment était que l'essor sans précédent de l'enseignement supérieur enregistré au cours du dernier demi-siècle en Inde était à l'origine de l'inefficacité des mécanismes de réglementation. De nombreuses voix s'élevaient contre le laisser-faire du pays, qui avait laissé proliférer des établissements d'enseignement supérieur, avec des programmes fantaisistes et des installations médiocres, entraînant une dispersion des normes. Pour faire face à cette dégradation de la qualité, le *National Policy on Education* (1986) avait lancé l'idée de créer un organisme d'accréditation nationale indépendant. C'est ainsi que la *University Grants Commission* (UGC) créa le *National Assessment and Accreditation Council* (NAAC), organe autonome, en septembre 1994.

Même si l'expérience de l'Inde en matière d'assurance qualité date seulement d'une dizaine d'années, son analyse à la lumière des contrôles de qualité appliqués durant les 150 années précédentes dans le système indien d'enseignement supérieur est intéressante. Des mécanismes de réglementation et de reconnaissance étant déjà en place, l'objectif de l'accréditation nationale est d'inciter les établissements d'enseignement supérieur à optimiser leur capacité potentielle d'éducation de qualité, plutôt que de se conformer à des normes minimales garanties par les mécanismes de réglementation. Ceci explique les particularités propres au système indien d'accréditation.

Le volume limité de ressources disponibles pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, la taille et la complexité du système d'enseignement supérieur du pays sont d'autres facteurs qui ont conduit l'Inde à concevoir un modèle d'accréditation très particulier. Pour ce pays, dont le système d'enseignement supérieur occupe la troisième place dans le monde par la taille – 322 établissements de niveau universitaire et plus de 16 000 instituts d'enseignement supérieur qui accueillent 9 millions d'étudiants directs et à temps plein – mettre au point un mécanisme national d'assurance qualité et le rendre opérationnel a été une tâche gigantesque.

Depuis sa création en septembre 1994, le NAAC a consacré les trois ou quatre premières années à perfectionner ses politiques, principes et outils. Il a adopté plusieurs aspects – auto-évaluation et examen par des pairs – qui sont communs à la plupart des systèmes d'assurance qualité, comme il ressort d'une analyse des pratiques actuelles des organismes

d'accréditation dans différents pays. Sur le plan des aspects contextuels, le NAAC s'est fixé comme ligne d'action de définir clairement : son rôle dans l'évaluation (le NAAC ne prend pas part directement à l'évaluation), la nature du processus d'évaluation (processus volontaire), l'objectif visé par l'évaluation (l'amélioration, et non la reddition de comptes comme dans de nombreux pays), le lien entre le résultat de l'évaluation et le financement (aucun lien avec le financement de base), l'unité d'évaluation (l'établissement), la politique applicable pour la divulgation du rapport d'évaluation (publication du rapport complet d'évaluation et du classement de l'établissement) et la durée de validité (cinq ans). La manière dont le NAAC a justifié ses choix et les respecte serait d'une grande utilité pour les nouveaux organismes d'assurance qualité. Ce modèle d'évaluation a mis également en évidence d'autres aspects pratiques, à mesure de la progression des efforts d'évaluation.

*Source* : Stella, 2004, p. 9.

### *Champ d'action de l'évaluation de la qualité*

Outre le modèle d'AQE en trois temps, les domaines ou aspects pris en compte par les organismes d'assurance qualité présentent de nombreux points communs. En effet, si les appellations ou les structures organisationnelles diffèrent, la plupart des organismes d'assurance qualité examinent les mêmes paramètres, même si le poids qu'ils leur accordent varie selon le cas. Aux Philippines, par exemple, quatre organismes d'assurance qualité procèdent à l'accréditation de programmes. Le tableau de l'*encadré 10* fait ressortir quelques-unes de leurs analogies du point de vue du champ d'action de l'assurance qualité. Les champs d'action des organismes d'assurance qualité en charge de l'accréditation des établissements sont également très similaires.

#### **Encadré 10. Philippines : normes d'assurance qualité**

##### **Accréditation de programmes par les quatre organismes d'accréditation aux Philippines**

Les organismes (d'accréditation ou d'assurance qualité) embauchent des professeurs et des professionnels qualifiés pour définir les critères précis de chaque programme ou cours. Ces critères, ainsi que leur

application, peuvent varier d'un organisme à l'autre, mais le champ d'investigation délimité en fonction des domaines couverts par les normes de chaque organisme est globalement identique.

S. No.	ACSC-AA	PAASCU	PACU-COA	AACCUP
1	Finalités et objectifs	Finalités et objectifs	Finalités et objectifs	Mission, buts et objectifs
2	Corps professoral	Corps professoral	Corps professoral	Corps professoral
3	Enseignement	Enseignement	Enseignement	Curriculum et études du programme
4	Bibliothèque	Bibliothèque	Bibliothèque	Bibliothèque
5	Laboratoires	Laboratoires	Laboratoires	Moyens matériels et laboratoires
6	Installations et moyens matériels	Installations et moyens matériels	Installations et moyens matériels	
7	Services d'encadrement	Services d'encadrement	Services d'encadrement	Étudiants
8	Orientation sociale et participation de la communauté	Orientation sociale et participation de la communauté	Orientation sociale et participation de la communauté	Extension et communauté
9	Organisation et administration des recherches	Administration	Organisation et administration	Administration

*Légende : ACSC-AA = Association of Christian Schools and Colleges Accreditation Agency  
 PAASCU = Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities  
 PACU-COA = Philippine Association of Colleges and Universities Commission on Accreditation  
 AACCUP = Accrediting Association of Chartered Colleges and Universities in the Philippines  
 Source : Phelps à Arcelo, 2003, p. 72-73.*



Même entre les organismes qui diffèrent sur le plan du contexte national dans lequel ils opèrent, de l'unité d'assurance qualité, etc., les domaines clés pour une évaluation de la qualité sont largement concordants.

Les domaines susmentionnés ne font qu'illustrer la manière dont un groupe d'organismes d'assurance qualité a défini les domaines clés qui influent sur la qualité des établissements. Les uns sont d'ordre quantitatif, d'autres s'inscrivent dans une perspective qualitative. L'exemple des Philippines (*encadré 10*), où l'accent est mis sur la qualité des programmes, montre que les domaines d'évaluation pris en compte pour l'accréditation des établissements et des programmes se recoupent, bien que les objectifs et le champ d'application soient différents. Si les aspects curriculaires concernent essentiellement les politiques et pratiques globales dans le cas de l'accréditation d'établissements, dans le cas de l'accréditation de programme, l'attention peut porter davantage sur la qualité du curriculum proposé par le programme soumis à évaluation. De même, dans l'accréditation d'établissements, la qualité d'un ou de plusieurs programmes pourra être un critère d'évaluation pertinent ; mais la finalité ne sera pas de juger de la qualité du curriculum proposé par ce programme.

### *Approches de l'évaluation de la qualité*

S'appuyant sur une certaine définition de la qualité, les organismes d'assurance qualité construisent leur propre cadre pour convertir ce concept en « décisions en matière d'assurance qualité ». L'utilisation par ces organismes de principes directeurs ou de cadres d'évaluation comme base de décision est un élément fondamental de l'assurance qualité. Le processus d'assurance qualité peut comporter un examen de divers aspects académiques et administratifs de l'établissement ou du programme en cours d'évaluation et une collecte de données sur ces aspects. Mais disposer de ces données ne suffit pas ; il faut les évaluer et les interpréter à la lumière de diverses questions préalables, souvent de manière explicite, en fixant des repères quantitatifs et qualitatifs correspondant à des résultats souhaitables, l'évaluateur intervenant simplement pour l'établissement des preuves. Dans d'autres systèmes, cependant, l'évaluation repose sur le jugement professionnel de l'évaluateur.

L'évaluation de preuves en se référant à un cadre d'assurance qualité aboutit à des décisions qui sont lourdes de conséquences. Les organismes recourent à différentes méthodes pour ce faire : élaborer des normes, convenir d'une palette d'indicateurs ou encore définir des critères de comparaison. Certains organismes créent des indicateurs spécifiques et d'autres élaborent des grandes lignes normatives destinées de servir de base aux experts pour évaluer la qualité.

Les organismes définissent et utilisent des normes de différentes façons. Les normes prescrites par le *All India Council of Technical Education* (AICTE) et exposées dans l'*encadré 14* sont pour la plupart liées aux ressources exigées par les établissements en vue d'offrir des prestations de qualité. Toutefois, de plus en plus d'organismes ont tendance à s'intéresser aux résultats. Dans la plupart des systèmes d'accréditation de programmes d'études à caractère professionnel, les normes sont rattachées aux bonnes procédures et pratiques institutionnelles en usage dans une profession. Pour ces organismes, la qualité équivaut à la qualité de la préparation reçue par les nouveaux venus dans une profession. Ainsi, depuis quelques années, de nombreux organismes professionnels s'intéressent aux normes axées sur les compétences pour évaluer la qualité. Les normes axées sur les compétences mettent l'accent sur l'application de connaissances, pratiques et attitudes de manière appropriée et efficace. Elles insistent sur le lien entre éducation formelle et compétences professionnelles – aptitude à appliquer des connaissances pertinentes de façon appropriée et efficace dans l'exercice de sa profession. Les organismes qui adoptent cette conception de la qualité requièrent en général des établissements et des programmes qu'ils démontrent les produits du programme, plutôt que ses ressources ; autrement dit, l'important est que les étudiants acquièrent l'expertise nécessaire pour devenir des professionnels compétents plutôt que le nombre d'heures de travaux dirigés ou d'expériences pratiques dispensées. L'*encadré 11* expose comment sont élaborées des normes axées sur les compétences aux États-Unis.

**Encadré 11. États-Unis : évolution des organismes  
professionnels vers les normes  
axées sur les compétences**

L'évolution des normes appliquées pour des programmes d'études d'architecture est un bon exemple (*National Architecture Accrediting Board*, « *Conditions and Procedures* », 1991, p. 4-5). Dès 1902, à la suite des précédents créés pour le droit et la médecine, des groupes de praticiens de l'Illinois ont mis au point le système d'examen du diplôme sanctionnant les quatre années d'études d'architecture. En 1914, des normes minimales pour les programmes d'études d'architecture ont été fixées. En 1940, un office national chargé de superviser l'accréditation des écoles d'architecture à l'échelon national a été créé. Après de multiples remaniements durant les décennies suivantes, une approche novatrice a été adoptée en 1982. La nouvelle mission de l'office national était d'appliquer « des critères de performances orientés vers la réussite » pour évaluer les programmes d'études d'architecture. À ce titre, il incombait à chaque école « ... de veiller à ce que tout diplômé achève un cours obligatoire de culture générale et atteigne le niveau nécessaire dans chacun des principaux domaines ... » du programme. Les critères sont classés en quatre grandes catégories : savoirs fondamentaux, conception, communication, pratique. Des niveaux de réussite sont spécifiés pour 54 domaines de pratiques.

Source : El-Khawass, 2001, p. 63-64.

Pour établir les normes axées sur les compétences, les organismes chargés de réglementer la pratique de la profession utilisent différents procédés. Le *Canadian Institute of Chartered Accountants* (CICA) – [Institut canadien des experts comptables] – a, par exemple, mis au point une « carte des compétences du candidat expert comptable », qui décrit le processus de qualification (reconnaissance ou autorisation) des experts comptables. Le CICA et les autres instituts d'experts comptables comptent environ 68 000 experts comptables et 8 000 étudiants au Canada et aux Bermudes. Le CICA a défini deux types de compétences : des qualités et des compétences générales (que tous les experts comptables sont censés démontrer pour tout type de tâche) et des compétences spécifiques, qui sont classées en six catégories. La liste des compétences établie par le CICA pour l'une de ces catégories, « Fiscalité » (planification fiscale, respect

des obligations fiscales et notification aux diverses entités), est indiquée à titre d'exemple dans l'*encadré 12*.

## **Encadré 12. Canada : la carte de compétences**

### **Compétences spécifiques**

#### *Fiscalité*

1. Analyse le profil fiscal de l'entité et répertorie les grandes questions fiscales
  - 1.1 Cherche à améliorer le profil fiscal de l'entité
  - 1.2 Évalue et conseille la direction sur la nouvelle législation fiscale sur une base continue
  - 1.3 Identifie et analyse les conditions de déclaration et de soumission à l'impôt et donne des conseils en la matière
  - 1.4 Analyse le niveau d'expertise professionnelle requis pour donner des conseils sur les questions fiscales éventuelles
2. Prépare et dépose les déclarations de revenus conformément aux obligations légales
  - 2.1 Donne des conseils sur les conditions de soumission à l'impôt
  - 2.2 Respecte les conditions de déclaration d'impôts
3. Assure une gestion efficace de la planification fiscale pour optimiser les recettes après impôt
  - 3.1 Identifie et analyse les perspectives spécifiques de planification fiscale et donne des conseils en la matière
  - 3.2 Analyse les conséquences fiscales des transactions et des créneaux
4. Soutient, défend et négocie les situations fiscales
  - 4.1 Analyse les évaluations et en assure le suivi
  - 4.2 Prépare les arguments à l'appui des réclamations, appels et procès devant les tribunaux

*Source* : [www.cica.ca](http://www.cica.ca)

Les exemples ci-dessus montrent que les organismes d'assurance qualité ont tendance à choisir leur approche parmi un éventail d'options en tenant compte de facteurs contextuels. La part de jugement professionnel varie selon les approches. La plupart des organismes d'assurance qualité fixent certaines spécifications et s'appuient sur des données quantitatives. Les pairs ont parfois plus

de liberté pour émettre un jugement par rapport à un cadre large ; dans la majorité des autres systèmes, des critères spécifiques, tels que spécifications et indicateurs quantitatifs, aident les pairs dans leur évaluation.

*Le recours à l'évaluation quantitative*

Les organismes d'assurance qualité peuvent donner une place plus grande aux aspects quantitatifs, en exigeant que les établissements démontrent qu'ils respectent des normes quantitatives données, que les pairs déterminent si les normes sont respectées, que l'évaluation par les pairs soit établie par rapport à une échelle quantitative et que le résultat final soit exprimé sous forme quantitative. La question se pose souvent de savoir si la qualité doit être mesurée sur la base de critères quantitatifs.

Quand la qualité est rattachée à l'idée de cohérence, de conformité ou de concordance avec des niveaux de performance escomptés, les organismes d'assurance qualité ont tendance à définir des normes quantitatives et à s'en servir comme cadre de référence pour l'assurance qualité. C'est le cas des normes AICTE évoquées précédemment. Les organismes qui privilégient les données quantitatives recherchent le plus souvent l'excellence des établissements. Le *Consejo Nacional de Acreditación* (CNA) de Colombie, par exemple, vise l'excellence et définit la qualité comme l'intégration de 66 caractéristiques. À chaque caractéristique correspond une série de variables qualitatives et quantitatives. L'*encadré 13* présente les variables et les indicateurs qui ont été définis pour l'une de ces caractéristiques.

**Encadré 13. Colombie : variables et indicateurs relatifs  
à une caractéristique**

*Caractéristique 16* : En accord avec les objectifs institutionnels et les spécificités du programme s'y rapportant, les effectifs du corps professoral sont suffisants et les enseignants ont le niveau d'engagement et de formation requis pour le programme.

*Description* : Pour atteindre les objectifs de l'établissement et du programme, il faut que le nombre d'enseignants requis soit disponible, qu'ils possèdent le niveau de qualifications nécessaire et que le type de

leur contrat (à plein temps, à temps partiel) soit en adéquation avec les exigences du programme de formation. De même, il faut s'efforcer de déterminer si le nombre d'enseignants affectés au programme et leur formation et disponibilité sont proches de la configuration idéale visée par le programme spécifique et l'établissement. Il s'agit en l'occurrence d'examiner l'un des aspects majeurs de la qualité de l'enseignement.

*Variables :*

Adéquation de la disponibilité, de la formation spécifique et des qualifications du corps professoral avec les exigences du programme.

Qualité académique du corps professoral affecté au programme.

*Indicateurs :*

- 1) Formation (études supérieures, études post-universitaires, maîtrise, doctorat), classement sur le tableau d'avancement et engagement des enseignants au service de l'établissement et du programme.
- 2) Autres expériences pédagogiques des enseignants utiles pour leur réussite dans le programme.
- 3) Nombre d'années passées par les enseignants à travailler pour l'établissement et pour le programme, et autres expériences universitaires et professionnelles du corps professoral.
- 4) Rapport entre le nombre d'étudiants inscrits à un programme et le nombre d'enseignants participants. Comparer avec le niveau d'engagement à plein temps.
- 5) Évaluation par des membres éminents des communautés académiques de professeurs engagés dans le programme.
- 6) Évaluation de la qualité et de la quantité d'étudiants inscrits au programme, ainsi que de la disponibilité des enseignants participants au programme.

*Source : Revelo et Hernandez, 2003, p. 47-48.*

Qu'un organisme vise à garantir des normes minimales ou des normes de haute qualité, les aspects quantitatifs restent omniprésents. Le cas de la Colombie montre que plusieurs indicateurs influent sur la qualité d'un aspect donné. Il montre aussi que l'évaluation de la qualité est une entreprise complexe, où l'évaluation par des pairs préserve un certain équilibre. Toutefois, certains organismes se fondent sur des données essentiellement quantitatives.

*Les données quantitatives comme appui à l'évaluation  
par les pairs*

Les évaluateurs doivent parfois formuler un jugement qualitatif en s'appuyant sur des principes directeurs liés à des critères quantitatifs. Bien qu'elle soit orientée vers l'évaluation par les pairs, la méthode d'accréditation du *National Board of Accreditation* – NBA (Inde), par exemple, décrite dans l'*encadré 14*, impose aux évaluateurs d'affecter une note à chaque indicateur, la valeur maximale de chaque indicateur étant prédéfinie par le NBA.

**Encadré 14. NBA (Inde) : données quantitatives  
comme appui à l'évaluation par les pairs**

Chacun des huit critères a été divisé en paramètres. Le NBA a affecté des coefficients de pondération à ces paramètres. Les paramètres et leurs coefficients de pondération diffèrent selon qu'il s'agit d'un programme diplômant, de 1<sup>er</sup> cycle ou postuniversitaire, comme indiqué ci-dessous :

Paramètres	Notes		
	Diplôme	1 <sup>er</sup> cycle	Post- universitaire
<b>I. Organisation et gouvernance</b>	<b>(30)</b>	<b>(80)</b>	<b>(50)</b>
A Planification et suivi			
B Procédure de recrutement et efficacité de la procédure			
C Politiques/procédure en matière de promotion			
D Leadership			
E Actions pour stimuler la motivation			
F Transparence			
G Décentralisation et délégation et participation du corps professoral			
H Constitution d'un conseil/comité d'établissement			

(N.B. : Les indicateurs seront pondérés.)

Source : [www.nba-aicte.ernet.in/parameter.doc](http://www.nba-aicte.ernet.in/parameter.doc)

*Les données quantitatives dans la publication de résultats*

Pour illustrer la façon dont on peut intégrer une quantification dans la publication de résultats, on peut citer le cas du NAAC où les notes attribuées par les évaluateurs sont réutilisées pour exprimer les notes des établissements en pourcentage. La note de l'établissement détermine son classement sur une échelle de neuf points : le classement C correspond à une note comprise entre 55 et 60, C+ entre 60 et 65, C++ entre 65 et 70, B entre 70 et 75, B+ entre 75 et 80, B++ entre 80 et 85, A entre 85 et 90, A+ entre 90 et 95, et A++ entre 95 et 100. Pour être accrédité, un établissement doit avoir au minimum 55 %.

Certains systèmes plus récents adoptent cette approche comme gage de crédibilité (notamment en l'absence d'un corps d'évaluateurs bien établi ou dans des gros systèmes où les écarts d'une équipe à l'autre peuvent être importants) et d'objectivité de leurs décisions d'accréditation. Pourtant, le rapport entre données chiffrées et objectivité est discutable. Les données chiffrées ne sont utiles que pour formuler certaines hypothèses, autrement dit s'il est tout à fait certain que la différence entre 50 % et 60 % est la même qu'entre 75 % et 85 %, par exemple. En pratique, c'est rarement le cas ; les données quantitatives donnent une illusion d'objectivité qui masque la réelle subjectivité liée à l'attribution de notes.

L'utilisation de données quantitatives a suscité d'amples débats chez les parties prenantes pour diverses raisons. Elle peut aider un organisme à vérifier la cohérence de son approche et réduire les écarts entre les équipes d'évaluateurs. Elle peut aussi s'avérer très utile pour garantir la transparence dans des systèmes nouvellement créés. Mais elle peut aussi inciter les établissements d'enseignement supérieur à fournir des données quantitatives élémentaires qui leur sont favorables, au lieu de produire des évaluations qualitatives plus représentatives de la réalité. D'aucuns expriment également des craintes quant à la pertinence, la précision et l'efficacité de nombreux critères qui ont été ou qui risquent d'être employés par les organismes d'assurance qualité. Compter sur des données et des indicateurs quantitatifs devient sujet à controverse dès qu'ils sont utilisés non plus comme des éléments d'entrée destinés à optimiser la prise de décisions par l'équipe d'évaluateurs, mais comme un



moyen de classement. En l'occurrence, il convient de trouver la juste mesure entre les données quantitatives et l'évaluation par les pairs.

### *La place du jugement de professionnels*

Ainsi, bon nombre d'organismes d'assurance qualité ne fixent ni normes explicites ni objectifs quantitatifs, par crainte, s'ils le faisaient, d'entraîner un effet contreproductif sur la diversité institutionnelle et l'adaptation à l'objectif visé. Il ne s'agit pas de remettre en question l'importance du respect des normes, mais d'attirer l'attention sur d'autres mécanismes susceptibles de garantir cette conformité. Dès qu'un seuil est atteint, l'organisme tente de déterminer si les EES poursuivent correctement leurs buts et leurs objectifs. La diversité est ici un aspect important et compter sur l'évaluation quantitative risque de ne pas être d'un grand secours. Le jugement de professionnels conforme au cadre d'assurance qualité de l'organisme est capital en la matière.

#### **Encadré 15. Australie : schéma directeur de l'*Australian Universities Quality Agency – AUQA***

L'AUQA prête particulièrement attention aux activités académiques menées au nom de l'établissement. À titre indicatif, le champ d'investigation d'un audit institutionnel couvre les aspects suivants :

- Leadership organisationnel et gouvernance, planification.
- Enseignement et apprentissage (tous les modes); processus d'approbation et de suivi des programmes ; comparaison des normes académiques de programmes sur le territoire national et à l'étranger.
- Activités et résultats de recherche, y compris commercialisation
- Services collectifs.
- Internationalisation, y compris contrats passés avec des partenaires d'outremer.
- Mécanismes d'appui aux enseignants et aux étudiants.
- Communication avec des parties prenantes internes et externes.
- Examens internes systématiques (des départements, des thèmes, par exemple), y compris sur la rigueur et l'efficacité des mécanismes d'examen employés.
- Soutien administratif et infrastructure.

*Source* : Audit Manual : [www.auqa.edu.au](http://www.auqa.edu.au)

Les organismes qui ne souhaitent pas être particulièrement prescriptifs n'imposent pas aux établissements de respecter des objectifs quantitatifs spécifiques. Mais ils peuvent établir des directives (ou des normes) détaillées concernant, par exemple, l'adaptation aux normes et l'efficacité. Un organisme peut ainsi ne pas insister sur l'intérêt de disposer d'un enseignant pour dix étudiants ou de confier la responsabilité des programmes d'études post-universitaires à des titulaires de doctorat. Mais il peut aussi dire que, globalement, il est souhaitable de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants compétents pour le programme considéré.

L'AUQA ne définit par exemple qu'un schéma indicatif des domaines à couvrir et met l'accent sur le jugement professionnel des pairs.

Une définition aussi large de la qualité élargit de toute évidence la part de subjectivité puisque les organismes se fient très largement au jugement de professionnels. Pour y remédier, les organismes d'assurance qualité élaborent des manuels et des directives à l'intention des pairs. Une stratégie de formation rigoureuse est essentielle pour permettre une évaluation fiable par les pairs. Pour améliorer l'objectivité du jugement prononcé par une équipe de pairs, une solution efficace est parfois d'obliger l'équipe à adopter ses conclusions par consensus et non par le vote. Cette intersubjectivité est alors un moyen de sauvegarder l'objectivité ; en effet, les opinions extrêmes sont éliminées et il ne reste que les points sur lesquels tous les membres de l'équipe sont d'accord. La composition de l'équipe et la diversité de conceptions et de disciplines qu'elle représente sont également un élément capital pour garantir la prise de décisions rationnelles.

Dans l'ensemble, comme il ressort de ce qui précède, les organismes d'assurance qualité s'appuient à la fois sur des données quantitatives et sur une évaluation par les pairs. Ils doivent choisir un système adapté au contexte et à leur mission. Il n'est pas nécessairement judicieux de s'en tenir exclusivement à l'une des approches décrite dans ce chapitre. Au contraire, il peut s'avérer préférable de les combiner, en tenant compte de leurs forces et faiblesses respectives. Cette remarque s'applique en particulier au débat sur le rapport entre aspects quantitatifs et aspects qualitatifs.

## IV. La structure de l'assurance qualité : l'organisme

La majorité des pays possèdent un organisme chargé de définir le champ d'action de l'assurance qualité, d'élaborer la méthodologie applicable – en général, de concert avec les universitaires et les parties prenantes – et de conduire le processus auquel participent les évaluateurs externes. Cet organisme élabore également les principes directeurs et les manuels destinés à tous les acteurs impliqués dans le processus, organise des ateliers pour les EES et des formations pour les évaluateurs. À cet effet, il est doté d'une petite équipe de responsables et fait appel à des évaluateurs externes généralement issus de la communauté académique. Pour l'aider dans ses fonctions, il a besoin de ressources humaines et financières qui varient selon la taille du système d'enseignement supérieur relevant de l'organisme d'assurance qualité et le niveau d'implication dans le processus d'assurance qualité.

Les organismes d'assurance qualité peuvent être créés par les pouvoirs publics, des EES ou des groupes privés. Hormis quelques organismes qui appartiennent aux EES eux-mêmes ou bénéficient d'un vaste soutien de leur part, la plupart des organismes d'assurance qualité de création récente ont été institués à l'initiative des pouvoirs publics et assurent avant tout un service public. Dans certains pays, l'accréditation professionnelle est un mécanisme indépendant des pouvoirs publics et des EES. Quelle que soit l'affiliation de l'organisme, même s'il relève de l'initiative des pouvoirs publics, il est souhaitable qu'il soit autonome ou indépendant pour toute décision relative à l'assurance qualité. Le contexte national doit par ailleurs être dûment pris en compte, s'agissant notamment de la taille du système concerné, du champ d'action de l'assurance qualité et du niveau d'implication de l'organisme d'assurance qualité.

Divers protocoles et dispositifs de sauvegarde préservent l'objectivité et la fiabilité du processus d'assurance qualité et de son résultat et, partant, la crédibilité de l'organisme à l'égard des parties prenantes. En général, les organismes d'assurance qualité sont responsables devant une ou plusieurs parties prenantes principales, comme les pouvoirs publics, les EES, la communauté académique et le public dans son ensemble. Selon l'affiliation de

l'établissement, différents mécanismes systématiques obligent l'organisme d'assurance qualité à rendre compte de ses activités à l'organe directeur dont il dépend. D'autres moyens peuvent aussi être utilisés pour garantir la responsabilité de l'organisme (adhésion à un réseau régional ou international d'assurance qualité, recours aux méta-évaluations).

### *Affiliation administrative de l'organisme d'assurance qualité*

L'affiliation administrative de l'organisme d'assurance qualité a un impact sur son degré d'autonomie. Si la plupart de ces organismes – y compris ceux qui sont institués et financés par les pouvoirs publics de leur pays – affirment être relativement autonomes par rapport au gouvernement, il est évident que les organismes non gouvernementaux sont les plus indépendants sur le plan décisionnel. Pour autant, il n'est pas rare qu'un haut fonctionnaire, un représentant du ministère de l'Éducation, par exemple, siège à l'organe directeur d'un organisme, ou le préside. Lorsqu'un organisme d'assurance qualité dépend des EES, l'assurance qualité est tributaire du bon vouloir des établissements membres et de leur disposition ou non à approuver les procédures, et les EES conditionnent la nature et le cadre du processus d'assurance qualité. Ce système « ascendant » a cours aux États-Unis, où les organismes d'accréditation sont des organes non gouvernementaux appartenant aux EES. La question qui se pose ici porte sur le degré d'indépendance qu'un tel organisme peut avoir vis-à-vis de l'EES lui-même.

L'affiliation des organismes d'assurance qualité est un sujet très controversé du point de vue de la finalité de l'assurance qualité. Le débat est essentiellement politique et idéologique. Pour certains groupes, l'affiliation publique s'inscrit dans le cadre d'une approche externe et bureaucratique, où un contrôle de la qualité est exercé, alors que l'affiliation à un EES relève d'une approche interne et non bureaucratique, davantage orientée vers l'amélioration que vers le contrôle de la qualité. Toutefois, il n'y a pas de corrélation simple ou directe entre l'affiliation d'un organisme d'assurance qualité et l'équilibre entre amélioration et contrôle de la qualité. Bon nombre de systèmes publics mettent l'accent sur l'amélioration de la qualité,

de même que des organismes privés ont souvent tendance à jouer le rôle de gardiens et bloquent l'accès du marché de l'enseignement supérieur aux nouveaux venus. L'objectif et la priorité sont indépendants de l'affiliation.

Obtenir que les pouvoirs publics soutiennent le processus d'assurance qualité sans perte d'autonomie ou modification de fonctionnement pour l'organisme est sûrement une option à envisager. Dans les pays où une réforme du système d'enseignement supérieur est en cours, les pouvoirs publics intègrent dans leur stratégie la mise en place de dispositifs d'assurance qualité susceptibles de préserver une large place à l'autonomie. Dans des systèmes plus anciens, les EES ont parfois un rôle clé, dans la mesure où ils fournissent des évaluateurs externes ou participent à différentes étapes du processus. Ils peuvent donc en quelque sorte façonner les grands axes du système d'assurance qualité. Aux États-Unis, puis aux Philippines, l'accréditation des établissements a évolué sous l'influence des EES, alors que dans d'autres pays, l'initiative est venue des pouvoirs publics. Dans l'un et l'autre cas, le soutien des pouvoirs publics dans l'utilisation du résultat de l'assurance qualité pour des décisions d'importance majeure, comme les incitations au financement, consolide les processus d'assurance qualité.

Il existe aussi des organismes qui sont créés et gérés par d'autres groupes que les EES ou les pouvoirs publics. Ce système, qui est caractéristique de l'accréditation de programmes professionnels, est encore pratiqué aujourd'hui. Appelé « accréditation spécialisée », il est issu de la volonté d'une profession de préserver la qualité et la pertinence des programmes de formation de ses futurs praticiens, ainsi que la qualité de ces praticiens. Des conseils de spécialités ou des organismes professionnels appliquent ce mode d'assurance qualité au travers de procédures d'homologation ou d'autorisation. Le principal critère d'évaluation est alors la qualité des diplômés, c'est-à-dire des futurs praticiens d'une profession, et les procédures sont élaborées et contrôlées par des praticiens en exercice. Agir dans l'intérêt public et sauvegarder le respect des règles de l'art sont pour ces organismes d'une importance capitale. Leurs décisions en matière d'assurance qualité ont des implications pour les praticiens à l'échelon national et international.

Certaines professions très protégées, comme la médecine, sont régies par des pratiques extrêmement strictes. Ainsi, dans de nombreux pays, les pratiques d'assurance qualité dans divers secteurs d'enseignement professionnel sont très réglementées. Dans certains cas, l'obtention d'un grade dans une discipline donnée permet aux étudiants diplômés d'exercer la profession correspondante et les organismes qui réglementent ces prestations de programme sont alors le plus souvent des organismes professionnels.

**Encadré 16. Canada : Association of Professional Engineers of Nova Scotia (APENS)**

L'APENS est l'organisme d'homologation et de réglementation dont dépendent plus de 4 500 ingénieurs professionnels et ingénieurs stagiaires qui travaillent en Nouvelle-Écosse ou sur des projets pour la Nouvelle-Écosse.

**Mission de l'APENS**

- Servir et protéger l'intérêt public.
- Développer et promouvoir la valeur et les compétences du métier d'ingénieur.
- Prêter appui à ses membres dans leur pratique professionnelle.

Pour exercer le métier d'ingénieur ou mettre ses compétences professionnelles d'ingénieur au service du public en Nouvelle-Écosse, il faut avoir l'homologation de cet organisme. Cet organisme influe également sur la mobilité nationale et internationale des ingénieurs. Il est membre d'un organe national, le *Conseil canadien des ingénieurs* (CCI), lui-même signataire de l'Accord de Washington qui régit la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles des ingénieurs entre ses signataires.

Source : [www.apens.ns.ca](http://www.apens.ns.ca)

Un organisme d'assurance qualité peut donc être affilié plus ou moins étroitement avec les pouvoirs publics. Quatre niveaux d'affiliation sont possibles selon qu'il s'agit d'un :

- organisme public, tel que service ministériel par exemple ;
- organisme entièrement indépendant des pouvoirs publics, créé ou fonctionnant en dehors de toute intervention de l'État. Un

exemple sera un organisme d'assurance qualité créé par des EES ;

- organisme tampon ou sous contrôle d'un organisme tampon local, créé à l'initiative des pouvoirs publics. Sans être nécessairement sous le contrôle de l'État, il assure alors un service public ;
- organisme créé ou fonctionnant en dehors de toute intervention de l'État ou des EES. L'accréditation professionnelle en est un exemple (comités professionnels).

### *Gouvernance et structure organisationnelle*

Selon son mode de création et d'affiliation administrative, la gouvernance et la structure organisationnelle de l'organisme d'assurance qualité peuvent varier. La structure de gouvernance est ordinairement constituée d'un organe exécutif ou directeur, à l'échelon de l'élaboration des politiques, qui contrôle les politiques et les objectifs de l'organisme d'assurance qualité. Les membres de l'organe directeur peuvent être désignés, nommés ou élus, conformément aux statuts de l'organisation.

La représentativité des diverses parties prenantes de l'enseignement supérieur au sein de l'organe directeur est un élément important. La composition de l'organe directeur reflète en général les rapports de force entre les parties prenantes et l'organisme. Dans le cas d'organismes créés par l'État, le représentant des pouvoirs publics siège à l'organe directeur ou le préside. Pour certains organismes d'assurance qualité, il est essentiel que des étudiants, des représentants de l'opinion publique ou des utilisateurs finaux y soient représentés.

La composition de cet organe directeur dépend aussi d'autres facteurs, tels que la place donnée à la coopération régionale et la volonté politique qui la sous-tend. Depuis le lancement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, la présence internationale au sein des organes directeurs d'organismes d'assurance qualité en Europe tend à se renforcer. Au sein du *Austrian Accreditation Council* (AAC – *Österreichischer Akkreditierungsrat*), la moitié des membres du conseil sont autrichiens, l'autre moitié étant des experts issus d'autres pays européens. La présence internationale dans les

équipes d'évaluateurs se généralise et les organes directeurs des organismes d'assurance qualité y sont globalement favorables. Cette évolution s'explique par le développement du dialogue régional entre les organismes d'assurance qualité et l'internationalisation des EES. En Europe, des experts étrangers sont désignés pour participer au comité/conseil d'accréditation, comme c'est le cas du AAC (Autriche), de l'*Akkreditierungsrat* (Allemagne), de l'AQAS (Irlande), de l'AUQA (Australie), de l'AAU (Nouvelle-Zélande) en Asie-Pacifique, de l'ACQUIN (Allemagne) et de la *Foundation for International Business Administration Accreditation* (FIBAA).

L'organe directeur peut exercer diverses fonctions d'ordre administratif, de supervision et de décision. En outre, il est globalement responsable des politiques et du fonctionnement de l'organisme d'assurance qualité. Il peut donc déléguer ses pouvoirs au responsable ou au directeur de l'organisme (désigné par l'organe directeur lui-même), mais il conserve la responsabilité des décisions. Le responsable de l'organisme peut gérer les affaires courantes sous réserve de respecter les règlements et les règles qui régissent l'organisme et d'en rendre compte à l'organe directeur. Toute modification ou décision de fond requiert l'approbation de l'organe directeur.

L'organe directeur est responsable des décisions de l'organisme en matière d'assurance qualité et contrôle la crédibilité du processus. Il veille à ce que le processus d'assurance qualité aboutisse à la prise de décisions sérieuses et éclairées en toute indépendance. Il peut aussi suivre et orienter la façon dont l'organisme exerce son activité. Les membres de l'organe directeur peuvent à l'occasion :

- (a) participer à un sous-comité ou à un groupe de travail spécial ;
- (b) assister, au nom de l'organisme, à des événements ayant trait à l'assurance qualité ;
- (c) présenter les activités de l'organisme devant des groupes ou lors de conférences ;
- (d) fournir des conseils au personnel de l'organisme en s'appuyant sur sa connaissance théorique ou pratique d'un domaine de spécialité ;
- (e) travailler avec des collègues sur des questions importantes, par exemple sur des documents et des monographies traitant de l'enseignement transfrontalier.



**Encadré 17. Irlande : structure de gouvernance  
d'un organisme d'assurance qualité**

***Higher Education and Training Awards Council (HETAC),  
Irlande***

Les modalités de désignation des membres de ce conseil sont spécifiées dans la législation. Le Conseil compte 15 membres. Le président et l'administrateur général sont membres du Conseil. Les autres membres sont des représentants désignés par le ministère de l'Éducation et des Sciences (2), le ministère des Entreprises, du Commerce et de l'Emploi (1), des institutions agréées (3). La désignation d'une personne représentant les apprenants et d'une autre représentant les employés des institutions agréées se fait en accord avec le ministère de l'Éducation et des Sciences. Les autres membres sont désignés par la Confédération des industries et des employeurs irlandais [*Irish Business and Employers' Confederation*] (1) et le Congrès irlandais des syndicats [*Irish Congress of Trade Unions*] (1). Une fois constitué, le Conseil peut nommer deux autres membres, dont le savoir et l'expérience, notamment l'expérience internationale de l'un d'eux, sont considérés comme particulièrement pertinentes pour l'exercice de ses fonctions. Les membres du Conseil exercent cette fonction à temps partiel et à titre bénévole. Le seul membre à temps plein du Conseil est l'administrateur général. La durée du mandat est de cinq ans.

Source : Vroeijenstijn, 2003.

Pour ce qui est de la structure organisationnelle, les organismes d'assurance qualité procèdent parfois à une répartition des attributions en interne, notamment pour l'administration générale, la formation des évaluateurs, les orientations des EES, les relations extérieures, l'organisation des visites d'évaluation, la documentation, les systèmes d'information et les activités liées à Internet. Les spécialisations peuvent être rattachées à des fonctions clés du processus d'assurance qualité ou combiner plusieurs processus. Ces fonctions peuvent être prises en charge par une personne ou un service spécialement affecté à cette tâche.

Dans d'autres organismes d'assurance qualité, des services sont affectés à des fonctions déterminées ou à des régions ou (à des types d') établissements. À titre d'exemple, toutes les attributions

### **Encadré 18. Chili : structure de gouvernance d'un organisme d'assurance qualité**

#### ***National Commission for Accreditation, Chili***

En 1998, le ministère de l'Éducation a institué la *Comisión Nacional de Acreditación de Pregado* (CNAP) avec pour mission de concevoir et mettre en œuvre un processus d'accréditation. Cette Commission compte quatorze membres nommés par le ministère de l'Éducation, et une équipe technique chargée de coordonner et gérer les procédures d'accréditation. L'une de ses principales attributions est d'élaborer un système permanent d'assurance qualité en s'appuyant sur l'expérience de ses membres.

La Commission a rédigé une proposition qui a été ensuite transformée en projet de loi. Le Congrès a déjà approuvé les grandes lignes du projet de structure de l'organisme d'assurance qualité :

- Le Président du pays désigne le président de la Commission.
- Sept membres sont désignés par les principaux types d'établissement d'enseignement supérieur (universités publiques et privées, instituts professionnels, centres de formation technique).
- Deux membres sont désignés par la Commission nationale des sciences et techniques.
- Le responsable du département de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation en est également membre.
- Ces membres décident conjointement de la désignation de deux autres personnes, l'une représentant les employeurs, l'autre les associations professionnelles.
- Deux étudiants sont désignés par les associations étudiantes, en accord avec les directives y afférentes spécifiées dans la législation.
- La Commission désigne un secrétaire général, chargé de diriger l'équipe technique, mais qui n'a pas le droit de vote.

Tous les membres de la Commission sont désignés à titre personnel, pour une durée de quatre ans, et quels que soient les changements susceptibles de survenir concernant leur affiliation institutionnelle ou leur poste actuel.

Cet organe directeur prend toutes les décisions en matière de politique générale et d'accréditation, y compris concernant l'accréditation des établissements, l'agrément, l'autorisation et la supervision des organismes d'assurance qualité pour l'accréditation de programmes et l'accréditation de programmes de doctorat.

Source : Lemaître, 2005.

concernant l'établissement X (par exemple, la *National University of Mexico*), un groupe d'établissements d'une certaine région (toutes les universités et collèges communautaires de l'Illinois, par exemple) ou un type d'établissement (tous les instituts de formation d'enseignants du pays, par exemple) peuvent être attribuées à une équipe ou à un service particuliers. Si l'organisme gère différents types de processus d'évaluation, la répartition des attributions peut se faire selon le type d'évaluation (l'évaluation des programmes est confiée à X et l'évaluation des établissements à Y, par exemple). Il est fréquent que les organismes combinent ces deux approches. Leur objectif est de trouver la formule de répartition des attributions optimale, compte tenu de leur contexte, et la structure de soutien la plus appropriée.

#### **Encadré 19. Australie : attributions de l'organe directeur**

- La finalité du Conseil de l'AUQA est la mise en œuvre des objets de l'entreprise.
- Le Conseil définit le contexte dans lequel les activités d'AQ [assurance qualité] de l'AUQA sont accomplies par des groupes d'audit, sous la direction du personnel.
- S'agissant des audits, le Conseil est responsable des politiques, des procédures, des personnes et de la publication.
- Le Conseil de l'AUQA fait preuve de diligence dans l'accomplissement de sa mission de gouvernance d'entreprise.

##### **Aperçu sommaire des attributions du Conseil**

- Le Conseil définit les politiques en accord avec la constitution.
- Le Conseil désigne les auditeurs affectés au Registre.
- Le Président du Conseil et le Directeur exécutif instituent des groupes d'audits inscrits au Registre, le président agissant pour le compte du Conseil.
- Lorsqu'il institue un groupe d'audit, le Conseil lui délègue la responsabilité et le pouvoir de conduire un audit en accord avec les politiques et les procédures applicables.
- Le Conseil approuve la diffusion d'un rapport d'audit sous réserve qu'il contienne des éléments de fond, convaincants (sur la base des preuves produites), dignes de confiance, et cohérents avec les attributions de l'AUQA tant dans leur tonalité que pour leur champ d'application.

### **Description plus complète des fonctions du Conseil**

Les fonctions du Conseil consistent à :

- Assumer la responsabilité des activités d'organisation en accord avec les objets de l'entreprise ;
- Planifier la direction stratégique de l'AUQA, en tenant compte du contexte national et international et dans le cadre des objets définis par la constitution ;
- Définir les politiques de l'AUQA dans le cadre des paramètres spécifiés par la constitution ;
- Contrôler la mise en œuvre des politiques par le Directeur exécutif et le personnel ;
- Veiller à l'application des procédures de fonctionnement de l'AUQA ;
- Désigner les auditeurs affectés au Registre ;
- Approuver la diffusion des rapports d'audit ;
- Approuver le budget de l'AUQA ;
- Désigner le Directeur exécutif de l'AUQA ;
- Accepter la responsabilité des résultats et des rapports financiers de l'AUQA ;
- Soumettre à ses membres un rapport annuel de l'AUQA, accompagné des comptes audités ;
- Donner à ses membres des conseils sur la constitution de l'AUQA.

Source : <http://www.auqa.edu.au/aboutauqa/policies/003/index.shtml>

### *Ressources des organismes d'assurance qualité*

Le financement d'un organisme d'assurance qualité est une question d'ordre à la fois politique et administratif. Dans le cas d'un organisme d'assurance qualité créé à l'initiative des pouvoirs publics pour assurer un service public, l'essentiel du financement est habituellement assuré par l'État. Dans le cas d'une structure parapublique, où l'organisme a un lien étroit avec les pouvoirs publics, bien qu'étant administré par des structures de direction autonomes, le financement initial provient parfois de l'État. Mais, en général, le coût des activités d'assurance qualité proprement dites est supporté par les EES concernés, même si l'État couvre souvent les coûts d'accréditation des EES financés sur fonds publics, parfois via l'affectation directe du financement correspondant à l'organisme.

Si l'organisme appartient à des EES, le financement de l'organisme et du processus d'accréditation peut être assuré par l'établissement lui-même. Les organismes d'assurance qualité qui ne dépendent ni de pouvoirs publics ni d'EES, comme les ONG et les organismes d'accréditation professionnelle, financent leurs activités grâce aux honoraires qu'ils perçoivent en contrepartie de leurs prestations d'évaluation.

Étant donné cette diversité de cas et la nature des dépenses de fonctionnement d'un organisme, de multiples formules impliquant une seule source de financement ou en combinant plusieurs sont possibles :

- *Financement public.* Dans des systèmes créés à l'initiative des pouvoirs publics, l'État couvre au minimum le financement initial et, souvent, tout ou partie des dépenses de fonctionnement de l'organisme.
- *Honoraires perçus auprès des EES.* Dans de nombreux systèmes, les établissements payent en contrepartie des prestations qui leur sont servies. Normalement, ces paiements couvrent toutes les dépenses relatives à l'examen externe, ainsi que le coût de la formation.
- *Recettes reçues par l'organisme* au titre des prestations servies aux établissements ou organismes, autres que celles soumises à accréditation, telles que conférences, ateliers, activités de conseil, etc.

La taille de l'organisme, son budget, son volume d'activités et son champ d'action sont très variables et peuvent aller de huit universités et deux employés à temps plein, jusqu'à 16 000 EES et 20 employés à temps plein. Aux Philippines, par exemple, chaque organisme d'accréditation est doté d'un secrétariat dirigé par un directeur exécutif. Le *Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities* (PAASCU) dessert le nombre le plus élevé d'établissements, avec 289 établissements membres en 1997, qui mettent en œuvre 12 programmes d'accréditation académique, et le personnel de son secrétariat est le plus nombreux. L'*Accrediting Agency of Chartered Colleges and Universities in the Philippines* (AACCUP), à l'inverse, ne compte que 48 établissements membres et couvre le plus petit nombre de programmes d'accréditation

académique, et son secrétariat est le moins doté en personnel. Les besoins de financement vont de quelques milliers à plus d'1 million de dollars US par an. Ils dépendent non seulement de la taille de l'organisme, mais aussi de la structure des salaires et du volume d'activités, qui dépendent eux-mêmes du niveau d'engagement de l'organisme dans le processus d'assurance qualité.

Outre les effectifs, les compétences du personnel doivent être adaptées à leur rôle dans le processus d'assurance qualité. Dans certains organismes d'assurance qualité, les membres du personnel ont une part active dans l'évaluation, en rédigeant des rapports, par exemple, et ils interviennent en qualité d'experts dans les programmes de formation des évaluateurs et les sessions d'orientation destinées aux EES. Ces organismes ont besoin d'un personnel compétent et expérimenté, susceptible d'être considéré comme des pairs par la communauté académique. Autrement dit, il faut au moins que les responsables aient le profil de pairs ou d'évaluateurs tel que décrit précédemment. Un organisme chargé d'accréditer des programmes jugera peut-être utile d'intégrer à son personnel des experts dans les domaines concernés. Un organisme où le personnel a exclusivement des fonctions de soutien administratif adaptera le profil et les compétences en conséquence.

### **Encadré 20. États-Unis : les ressources nécessaires à l'organisme d'assurance qualité**

Les organismes régionaux d'accréditation ont en général un personnel restreint, de 12 à 20 personnes au total, et un budget annuel de fonctionnement compris entre 2 et 3 millions de dollars, qui couvre principalement les salaires, les frais professionnels et l'organisation de deux ou trois réunions par an. Les cadres sont d'origine très diverse, mais la plupart d'entre eux ont suivi des études de doctorat et travaillé dans des établissements universitaires, possèdent le sens de l'organisation, des capacités de réflexion et des compétences professionnelles. Dans le secteur de l'accréditation de programmes, le personnel est souvent titulaire de diplômes et a suivi une formation en rapport direct avec le domaine professionnel concerné, en ingénierie ou dans le secteur de la santé, par exemple.

*Source* : El-Khawas, 2001.

Outre l'affiliation institutionnelle et le financement, l'organisme d'assurance qualité doit tenir compte des attentes de ses prestataires ou des autorités, notamment par rapport à sa mission. Il appartient donc à l'organisme de dresser un état prévisionnel de ses besoins en ressources financières et humaines en fonction de la nature des activités qu'il est appelé à exercer et de leur volume, ainsi que du rôle que son personnel est appelé à jouer au titre de ces activités.

### *Système d'information*

L'une des principales caractéristiques de l'assurance qualité externe est la périodicité du processus d'assurance qualité. Les organismes d'assurance qualité tiennent un registre des résultats – rapports d'auto-évaluation comme base des décisions d'assurance qualité, recommandations de l'équipe d'évaluateurs, réponses des établissements s'il y a lieu, décisions de l'organisme d'assurance qualité, appels s'il y a lieu, résultats enregistrés durant cette période. Lorsqu'il rend sa décision finale, l'organisme doit disposer des informations fournies par les EES, des données analysées par les évaluateurs, des éléments justifiant les décisions à prendre en matière d'assurance qualité et des données concernant le processus. Toutes ces informations doivent être soigneusement classées, en particulier s'il existe un risque que les décisions d'assurance qualité soient contestées ou que le résultat entraîne de graves conséquences. Le traitement minutieux de ces données est essentiel dans le cadre du processus d'évaluation.

Certains organismes ont recours à un autre système d'information : un système de publication des résultats de l'assurance qualité. Pour garantir la fiabilité des informations fournies par les EES, la pertinence des données analysées par les évaluateurs, la validité des données utilisées comme base d'évaluation et le bon usage de toutes les données collectées, certains organismes offrent des prestations plus complètes qu'une simple évaluation et publient le maximum d'informations au public et à d'autres bases de données nationales. Les données critiques contenues dans les rapports des établissements peuvent alimenter d'autres bases de données nationales et certaines données relatives aux établissements peuvent être extraites d'autres bases de données nationales pour être ultérieurement étudiées ou comparées avec les données fournies par les EES. Il est toutefois à

noter que l'essentiel des informations dérivées de l'auto-évaluation des EES ne sera utilisé qu'aux seules fins de l'évaluation. Enfin, dans bien des cas, les EES ne fournissent des informations sensibles et stratégiques que s'ils ont la certitude qu'elles ne seront pas publiées et ne serviront qu'à leur évaluation.

C'est la raison pour laquelle les organismes d'assurance qualité séparent en général ces deux catégories – d'une part, le traitement des données utilisées à l'appui du processus d'évaluation, d'autre part, le traitement des données destinées à être publiées. La précision, la validité et la fiabilité des données fournies dans le cadre de systèmes d'information publics sont parfois l'un des critères d'accréditation, mais leur nature diffère de celles qui sont utilisées pour décider de la qualité de l'établissement (même si les deux catégories de données se recouvrent en partie).

### *Crédibilité et responsabilité de l'organisme*

À l'instar des établissements d'enseignement supérieur qu'ils évaluent, les organismes d'assurance qualité doivent rendre compte de la qualité de leur activité et sont tenus de démontrer publiquement que le processus d'assurance qualité qu'ils appliquent leur permet d'atteindre les objectifs souhaités avec un maximum d'efficacité. À ce titre, ils sont tenus vis-à-vis de plusieurs parties prenantes de démontrer la crédibilité de ce processus et de garantir l'objectivité et la transparence de leurs décisions ou recommandations.

La crédibilité du processus d'assurance qualité repose sur une combinaison de facteurs, parmi lesquels : la clarté des politiques appliquées, l'adéquation du cadre d'assurance qualité, la transparence des procédures, l'intégrité des personnes impliquées et l'impact souhaité sur le système.

Pour garantir la crédibilité du processus d'assurance qualité, l'organisme doit prendre en compte plusieurs éléments dans ses stratégies : (a) large implication des EES dans le processus d'élaboration des normes et des critères ; (b) édification d'un consensus pour s'assurer un large soutien ; (c) élaboration minutieuse des méthodes et outils de l'évaluation ; (d) transparence dans toutes les politiques et pratiques ; (e) mise en œuvre rigoureuse des procédures ; (f) dispositifs de sauvegarde destinés à renforcer



le professionnalisme de l'évaluation. Dans les systèmes axés sur le contrôle de la qualité, l'organisme doit parfois choisir d'autres éléments pour éliminer les programmes médiocres. Organiser des concertations avec le secteur de l'enseignement supérieur sur la question des critères risque alors d'être peu judicieux si, à terme, le résultat de l'assurance qualité aboutit à la fermeture des établissements de qualité médiocre. Néanmoins, l'organisme peut garantir la crédibilité du processus en s'appuyant sur la clarté et la transparence des procédures, sur la rigueur de leur application et sur un système d'appel efficace. La formation et la coopération avec les établissements sont également de nature à consolider la réputation d'un organisme dans la communauté académique. L'organisme peut ne pas être toujours en mesure de réunir un consensus entre les EES, mais il peut tenir compte des observations pertinentes qui peuvent lui être faites pour perfectionner ses procédures d'assurance qualité.

Les organismes d'assurance qualité s'efforcent d'élaborer un cadre d'évaluation qui puisse être adapté au changement sans nuire à la cohérence de l'approche. Il est notamment essentiel que le contexte local et les tendances internationales soient dûment pris en compte dans ce cadre. Une fois ce cadre en place, les organismes d'assurance qualité disposent de différents moyens pour sélectionner des experts connus pour être intègres et compétents. Les qualifications et les compétences des membres des équipes d'évaluation ont une incidence déterminante sur la crédibilité globale du processus. Cependant, le professionnalisme de l'organisme d'accréditation dans la planification et la mise en œuvre du processus d'accréditation est tout aussi important pour le succès du travail mené par l'équipe d'évaluateurs. En effet, le travail d'une équipe, aussi qualifiée soit-elle, peut être considérablement entravé si l'organisme d'accréditation ne définit pas clairement ce qu'il en attend.

La composition de l'équipe mérite également l'attention. Aucun évaluateur ne peut connaître tous les aspects du fonctionnement d'un EES ou d'un programme. La perception qu'a chacun de la qualité dépend de plusieurs facteurs sur lesquels l'organisme d'assurance qualité n'a aucune maîtrise. Un organisme ne peut pas rejeter toutes les perceptions individuelles concernant un programme de formation, aussi rigoureux soit-il. Il y a donc lieu de veiller à ce que le résultat d'évaluation de l'équipe soit le fruit d'un travail collectif de qualité.

La diversité des compétences et des expériences contribue à une plus grande équité de l'évaluation.

À ce stade, il est intéressant d'évoquer la politique à appliquer en cas de conflits d'intérêt. Par souci d'objectivité et même si les évaluateurs sont des experts réputés intègres, la plupart des organismes exigent des évaluateurs qu'ils certifient n'avoir, ou n'avoir eu par le passé, aucun lien avec l'établissement soumis à évaluation, que ce soit directement ou indirectement par le truchement de proches, en tant qu'employé ou membre d'un organisme officiel à titre d'expert-conseil ou diplômé. En cas de conflits d'intérêt impliquant des membres du personnel de l'organisme, des mesures appropriées devraient être prises. Ces mesures renforcent la crédibilité de l'organisme d'assurance qualité.

L'implication des EES dans la mise en œuvre des procédures d'assurance qualité contribue aussi à une plus grande crédibilité. Dans certains pays, les établissements n'ont rien à dire sur la constitution de l'équipe d'évaluateurs. Or, les consulter sur ce point est souhaitable, dans la mesure où cela démontre l'esprit de solidarité censé présider à tout processus d'assurance qualité. Envoyer une équipe dans un établissement qui ne lui ferait pas confiance n'aurait d'ailleurs aucun sens et ne ferait qu'inciter à une plus grande conformité sans pour autant promouvoir l'amélioration de la qualité. De même, il est bon de recueillir les réactions des EES et des personnes qui participent au processus d'assurance qualité et de les exploiter dans le but d'améliorer la qualité, car cela permet aussi de maintenir les organismes dans la bonne direction. Enfin, la mise en place d'un système d'appel efficace est un autre moyen auxquels les organismes d'assurance qualité ont fréquemment recours pour garantir leur crédibilité et leur responsabilité.

En d'autres termes, définir clairement les objectifs, élaborer un cadre d'évaluation, respecter ce cadre, instaurer des dispositifs de sauvegarde destinés à garantir l'objectivité, traiter les EES d'égal à égal et gagner la confiance des parties prenantes sont autant de facteurs susceptibles de contribuer à la crédibilité et de faciliter l'acceptation du processus d'assurance qualité.

Il existe aussi des mécanismes qui permettent à l'organisme d'assurance qualité de démontrer explicitement sa responsabilité.

Quelques exemples sont mentionnés dans les paragraphes qui suivent.

*Dispositifs destinés à garantir la responsabilité*

Il existe un rapport étroit entre l'affiliation de l'organisme et la manière dont la responsabilité est garantie. Comme il a déjà été indiqué, dans le cas d'organismes créés par l'État, un fonctionnaire (un représentant du ministère de l'Éducation par exemple) siège généralement à l'organe directeur ou le préside. En outre, l'État dispose de divers mécanismes pour contrôler les activités d'un organisme, par exemple l'obligation de soumettre des rapports annuels. Si l'organisme d'assurance qualité appartient à des EES, c'est à eux qu'il doit rendre compte. La mise en œuvre de dispositifs destinés à garantir la responsabilité peut prendre des formes variées. En voici quelques exemples.

*Contrôle systématique du fonctionnement de l'organisme d'assurance qualité pour renforcer la responsabilité*

De multiples dispositifs de contrôle automatique permettent aux parties prenantes de contribuer à l'élaboration et au suivi des processus d'assurance qualité. La représentation des parties prenantes, en particulier la présence d'universitaires dans les organes directeurs, est l'un des moyens de promouvoir la responsabilité de l'organisme. Comme déjà indiqué, certains organismes ont un représentant du public ou un utilisateur final qui siège à l'organe directeur. Dans certains organismes d'assurance qualité, les procédures mises en place pour nommer le représentant du public appelé à siéger à l'organe directeur sont très élaborées. En général, les organismes d'assurance qualité soumettent leurs plans et leurs rapports annuels aux organes directeurs et, par souci de transparence et de responsabilité, vont parfois jusqu'à les publier. Une présence internationale aux organes directeurs est un autre moyen de s'assurer de la compatibilité des politiques et procédures avec les pratiques appliquées dans d'autres pays et constitue un facteur de comparaison supplémentaire.

Le BAN-PT, qui est l'organisme indonésien d'accréditation, est, de par son affiliation à l'État, tenu de lui soumettre des rapports annuels. En retour, l'État lui alloue un budget annuel et, partant, exerce un certain contrôle de ses activités. Le *Ontario Council on*

*Graduate Studies* (OCGS), créé par le *Council of Ontario Universities* (COU), a l'obligation de rendre compte, par écrit et au moins une fois par an, au COU de ses activités de l'année écoulée.

*Un organisme de coordination peut être chargé d'examiner la responsabilité des organismes d'assurance qualité*

Étant donné que les organismes privés d'assurance qualité remplissent une mission de service public, obtenir la reconnaissance d'un organisme de coordination est souvent un gage de responsabilité. C'est le cas dans des pays très différents, comme les États-Unis, les Philippines et l'Allemagne. Aux États-Unis, les organismes régionaux d'accréditation, ainsi que les organismes d'accréditation professionnelle institués par des EES, cherchent à être reconnus soit par le *Council on Higher Education Accreditation* (CHEA), soit par le ministère américain de l'Éducation. Bien que le processus de reconnaissance par ces organismes soit volontaire, seuls les établissements accrédités par un organisme reconnu par le CHEA peuvent recevoir des fonds publics du gouvernement fédéral. Pour obtenir la reconnaissance du CHEA, les organismes d'accréditation doivent démontrer qu'ils respectent les normes du CHEA en matière de reconnaissance. À ce titre, ils sont censés promouvoir la qualité académique, faire preuve de responsabilité, favoriser les améliorations, appliquer des procédures appropriées, réévaluer constamment leurs pratiques d'accréditation et disposer d'un volume de ressources suffisant. Le dispositif d'examen en vue d'une reconnaissance comporte une procédure d'évaluation semblable à la procédure d'accréditation des EES, c'est-à-dire auto-analyse et examen externe. De même, des sessions ouvertes au public sont organisées tout au long du processus (qui dure six ans).

L'AUQA, par exemple, a pour tâche d'effectuer, tous les cinq ans, des audits de qualité auprès des autorités d'accréditation des États et territoires. Les mesures prises à la suite des rapports d'audit relèvent alors de la responsabilité du département et du ministre concernés. Les audits de l'AUQA sont un moyen de contrôler la responsabilité des autorités d'accréditation des États et territoires.

En Allemagne, l'*Akkreditierungsrat*, créé en 1998, est un organisme de coordination chargé de la reconnaissance des organismes d'accréditation privés à but non lucratif qui offrent leurs

services à des établissements allemands d'enseignement supérieur. Les critères appliqués pour l'octroi de cette reconnaissance officielle sont exposés dans l'*encadré 21*.

**Encadré 21. Allemagne : normes de base relatives  
à l'accréditation des organismes  
d'accréditation par l'*Akkreditierungsrat***

*Les organismes d'accréditation peuvent être accrédités par l'Akkreditierungsrat, sous réserve de respecter les principes et les normes de base suivants :*

Les organismes d'accréditation doivent être institutionnellement indépendants des établissements d'enseignement supérieur, ainsi que des entreprises commerciales, industrielles et professionnelles, et ils doivent appliquer les procédures d'accréditation requises à ce titre. Les organismes doivent s'assurer que les établissements d'enseignement supérieur et les représentants du secteur professionnel ont réellement la possibilité d'être associés au processus de décision en matière d'accréditation.

Les organismes d'accréditation ont besoin de ressources en personnel et d'infrastructures de financement suffisantes et garanties sur le moyen terme. Ils exercent leur activité en conformité avec les principes d'efficacité économique et n'ont pas de but lucratif.

Les organismes d'accréditation ont qualité pour accréditer tous les types d'établissements d'enseignement supérieur, puisque, en vertu du paragraphe 19 de la loi-cadre sur l'enseignement supérieur et conformément aux résolutions adoptées par la KMK (Conférence des ministres de l'Éducation) et la HRK (Conférence des recteurs allemands), les universités et les établissements de sciences appliquées (*Fachhochschulen*) ont le droit de créer des programmes diplômants menant au *Bakkalaureus*/baccalauréat et au mastère.

Les organismes d'accréditation doivent réunir les compétences nationales et internationales existant dans tous les types d'établissements d'enseignement supérieur et faire en sorte que l'accréditation concerne tous les types de programmes et de disciplines. Pour évaluer la qualification professionnelle des organismes d'accréditation, il est notamment essentiel que ces approches soient, entre autres, reflétées dans le recrutement des experts et la conception des procédures d'évaluation. En outre, les documents relatifs aux critères et normes

d'évaluation, ainsi que les qualifications du personnel, serviront de base pour valider la compétence des organismes d'accréditation.

Les organismes d'accréditation doivent fournir les justificatifs nécessaires prouvant que les procédures suivies durant les processus d'accréditation des programmes sont compréhensibles et transparentes. Ils doivent prendre les dispositions internes nécessaires et appliquer les pratiques adéquates en matière de contrôle de la qualité et de documentation et d'information (voir les « Critères d'accréditation des programmes menant à des grades de l'*Akkreditierungsrat* » – *Criteria for the Accreditation of Degree Programmes – Kriterien zur Akkreditierung von Studien Gängen*).

Les organismes d'accréditation demeurent responsables devant l'*Akkreditierungsrat* après leur accréditation. En particulier, ils sont dans l'obligation d'informer sans délai l'*Akkreditierungsrat* de tout programme menant à un grade pour lequel ils ont prorogé le statut d'accréditation et de soumettre un rapport d'activité annuel.

Source : [www.accreditation-council.de/](http://www.accreditation-council.de/)

### *Coordination volontaire via des réseaux nationaux et adhésion à leurs normes et critères*

Il est de pratique courante que les organismes d'assurance qualité s'associent volontairement pour former des réseaux et observer des principes ou des pratiques communément admis. Si la reddition de comptes n'est pas toujours la raison qui les incite à se regrouper ainsi, l'adhésion à des normes et critères communs a pour double effet d'accroître leur crédibilité et de démontrer leur responsabilité. Les bonnes pratiques mises au point par le INQAAHE et le Réseau européen pour l'assurance qualité (ENQA) en sont des exemples. L'*encadré 22* présente un extrait de la liste de bonnes pratiques établie par le INQAAHE, en lien avec la responsabilité à l'égard du public.

### *L'évaluation périodique des organismes est une preuve de responsabilité*

De plus en plus nombreux sont ceux qui reconnaissent l'efficacité d'une méta-évaluation ou d'une "évaluation de l'évaluation elle-même" pour garantir la responsabilité des organismes d'assurance qualité, leur quête constante de l'amélioration et l'élaboration de

bonnes pratiques. Les organismes européens d'assurance qualité sont invités à se soumettre à un examen périodique tous les cinq ans. Certains organismes effectuent des études d'impact et des examens à mi-parcours qui permettent de connaître les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs. D'autres invitent des experts internationaux à observer des visites d'évaluation, dispensent des programmes de formation et organisent des consultations pour obtenir des informations en retour. En Afrique du Sud, le *Higher Education Quality Committee* (HEQC) s'est doté d'un groupe de référence international, le *International Reference Group*, composé de trois membres internationaux et chargé de réfléchir et réagir sur son évolution. Au Chili, des examens externes sont en cours pour le AUQA et le CNE.

### **Encadré 22. INQAAHE : principes directeurs liés à l'application de bonnes pratiques**

Dans le cadre de son activité, l'organisme d'AEQ fournit au public des informations et des réponses, en tenant compte de la législation ou du contexte culturel relatif à l'organisme. À cet effet, il met à la disposition du public et lui explique ses politiques, ses procédures et ses critères.

L'organisme démontre aussi sa responsabilité à l'égard du public en rendant compte de ses décisions d'évaluation et en publiant les résultats dans les conditions prévues par la législation nationale applicable et selon le type d'examen réalisé. Le contenu du rapport destiné au public peut varier selon le contexte culturel. Il dépendra aussi des exigences fixées en matière de responsabilité.

*Source* : INQAAHE, [www.inqahe.org](http://www.inqahe.org)

### *Enregistrement des organismes en vue de garantir la responsabilité*

Bien qu'il ne soit pas encore opérationnel, ce système suscite d'amples discussions. Les organismes d'assurance qualité de la région européenne ont décidé d'inscrire officiellement les organismes d'assurance qualité externes exerçant en Europe dans un registre. L'*encadré 23* expose les grandes lignes du projet.

### **Encadré 23. ENQA : normes et principes directeurs d'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur**

Lors de la conférence ministérielle de Berlin en 2003, l'ENQA s'est engagé à constituer, en coopération avec les parties prenantes concernées, un registre européen des organismes d'assurance qualité, couvrant les organismes publics, privés et thématiques qui opèrent ou prévoient d'opérer en Europe.

L'intérêt de ce registre pour les établissements d'enseignement supérieur et les gouvernements serait notamment de recenser les organismes d'assurance qualité professionnels et crédibles qui opèrent en Europe. Il découle d'un premier constat, celui de la grande complexité en ce qui concerne la reconnaissance des diplômes étrangers. Les procédures de reconnaissance seraient facilitées si la transparence permettait d'établir dans quelle mesure des prestataires ont eux-mêmes reçu un agrément qualité de la part d'organismes habilités. Un deuxième constat est qu'il est de plus en plus facile pour des établissements d'enseignement supérieur d'obtenir un agrément qualité auprès d'organismes implantés hors du territoire national. Les établissements d'enseignement supérieur recevraient naturellement un soutien en la matière via la capacité d'identifier des organismes professionnels figurant sur un registre fiable ...

... Un comité européen d'enregistrement, le *European Register Committee*, décidera de l'admission au registre européen. Ce comité appliquera notamment comme critère d'inscription la conformité de l'organisme avec les normes européennes applicables aux organismes d'assurance qualité externe, telle qu'elle est établie dans l'examen périodique. D'autres critères qui tiendraient compte de la diversité des systèmes d'enseignement supérieur resteraient à définir.

*Source* : Standard and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area ([www.enqa.net](http://www.enqa.net))

La proposition faite, en 1999, par l'*International Association of University Presidents* (IAUP) et le INQAAHE de créer un label qualité semblable au registre qualité aux fins de répertorier les organismes d'assurance qualité externe crédibles s'est heurtée à une vive opposition. L'INQAAHE a donc renoncé à l'idée d'un label



qualité et a décidé d'opter pour l'élaboration d'un ensemble de bonnes pratiques évoquées plus haut.

À la lumière de ce qui précède, il est clair que la mise en œuvre de l'assurance qualité exige de tenir compte du contexte local, mais aussi de la réalité internationale/régionale. Ces deux conditions sont l'une et l'autre indispensables pour l'assurance qualité dans sa globalité, et les différentes options possibles pour y parvenir ont été traitées dans cet ouvrage.

## Conclusion

Face à l'émergence de nouveaux facteurs contextuels liés à la mondialisation et à la transformation interne des systèmes d'enseignement supérieur, les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus à l'assurance qualité. Le développement de systèmes d'assurance qualité semble être l'une des grandes tendances de la politique de l'enseignement supérieur, tendance renforcée par la création de réseaux nationaux d'organismes d'assurance qualité. Ces réseaux facilitent les échanges d'expérience entre les organismes et l'élaboration de codes de pratique.

L'analyse exposée dans cet ouvrage a permis de mettre en relief tant les points communs existant les systèmes d'AQE que la diversité des méthodes applicables pour les mettre en œuvre. Prendre en considération le contexte politique national particulier à chaque système d'enseignement, ainsi que ses traditions et sa culture, est à ce titre indispensable.

La *première* conclusion à tirer est que les systèmes d'AQE sont en général destinés à pallier les carences d'un système élargi d'assurance qualité et qu'ils mettent l'accent sur des fonctions qui ne sont pas encore prises en charge par d'autres organismes. Ceci explique une bonne part des différences qui ressortent de l'analyse comparative des systèmes d'AQE. Une autre source de différences tient aux traditions et à la culture académiques propres à chaque pays. Qu'il existe des procédures spécifiques dans un système donné est légitime ; qu'elles varient d'un contexte à l'autre aussi. Les différentes conceptions de l'autonomie institutionnelle, par exemple, aboutissent à différentes conceptions du fonctionnement d'un système d'assurance qualité efficace.

En *second* lieu, d'autres paramètres structurels interviennent dans le choix de la bonne option. La *taille du système d'enseignement supérieur* est l'un des facteurs contextuels susceptibles d'influer fortement sur le choix de la structure. De gros systèmes comptant un très grand nombre d'établissements n'auront pas besoin d'un même mécanisme d'assurance qualité que des petits pays en développement. Gérer un système d'assurance qualité en Inde n'a évidemment rien à voir avec la gestion d'un système aux Seychelles.

Le système sur lequel porte le processus d'AQ peut être de *taille* très variable et couvrir quelques milliers de programmes ou seulement quelques établissements. Toutefois, la taille du système n'influe pas nécessairement sur le choix de l'unité d'assurance qualité. Dans la plupart des systèmes, en effet, il existe des mécanismes d'AQ tant à l'échelon des établissements et que des programmes. Les organismes ont donc tendance à se spécialiser, les uns dans l'assurance qualité des établissements, les autres dans l'assurance qualité des programmes, d'autres encore dans les deux. Quoi qu'il en soit, une chose est sûre : la taille du système éducatif concerné détermine d'autres aspects de l'assurance qualité. Ainsi, les politiques et pratiques qui régissent la participation des membres de l'organisme aux visites sur place, le choix et la constitution des équipes d'évaluateurs ou la place accordée à leur formation dépendent pour partie de la taille du système. Les gros systèmes, par exemple, font largement appel aux évaluateurs externes et ne nécessitent qu'un soutien limité de l'organisme d'AQ. Pour les visites d'évaluation, il faut par conséquent des évaluateurs externes suffisamment compétents pour respecter le cadre de l'AQ, mais un soutien direct minimal du personnel d'AQ sera suffisant. Il est probable qu'il sera relativement aisé d'identifier des évaluateurs externes dans de gros systèmes. En revanche, les former en conformité avec le cadre d'assurance qualité, mettre en place des dispositifs de sauvegarde pour réduire les écarts entre équipes et garantir le professionnalisme dans des opérations d'aussi grande ampleur peut s'avérer extrêmement délicat.

Le *nombre de prestataires privés*, leur stade de développement et la perception qu'en a le public ont un impact sur le dispositif d'AQ d'un pays. Ainsi, de la manière dont l'assurance qualité est élaborée dans un contexte national dépend le fait que tous les prestataires – publics et privés – relèvent du même organisme d'AQ et soient assujettis aux mêmes normes. Comme on l'a déjà indiqué, les systèmes d'AQ sont censés combler les carences du cadre national existant. À mesure que l'offre privée s'étend dans un pays et qu'apparaissent de nouveaux besoins, les mécanismes d'AQ sont renforcés, soit par l'élargissement du champ d'action des mécanismes déjà existants, soit par la création de nouvelles structures. Ainsi, dans certains pays, l'émergence d'établissements privés a nécessité la mise en place d'un mécanisme d'assurance

qualité spécialement adapté à ces prestataires privés. Alors que les ministères exerçaient un contrôle (souvent d'ordre financier) sur les programmes et les établissements financés par l'État, la nécessité d'un mécanisme parallèle d'assurance qualité dans le secteur privé, qui ne réclamait ni n'avait accès à aucun financement public, a conduit à instaurer des structures d'AQ spécialement réservées au secteur privé. C'est le cas en Malaisie, à Singapour et à Hong Kong. Dernièrement, la Malaisie a décidé que l'AQ couvrirait à la fois les prestataires publics et privés de l'enseignement supérieur.

*Le degré de maturité du système* est un autre facteur qui conditionne le rôle des diverses parties prenantes dans un dispositif d'AQ. Dans des systèmes parvenus à maturité, les EES jouent un rôle majeur en contribuant au développement ou au renforcement du cadre d'AQ. Ils façonnent l'évolution de l'AQ dans leur pays. Le recrutement d'évaluateurs compétents dans le secteur de l'enseignement supérieur ne doit pas soulever de difficultés. Mais, dans les systèmes émergents qui ne disposent, au départ, que d'un petit noyau de compétences, l'organisme d'AQ lui-même devra fournir un large appui aux orientations et aux décisions, jusqu'à ce que le système développe ses propres capacités. Par conséquent, la solution est parfois de recourir à l'expertise internationale pour assumer la responsabilité de l'AQ ou d'attribuer au personnel un rôle important dans le processus d'AQ. Dans des systèmes parvenus à maturité et dotés de moyens de formation appropriés, les évaluateurs (issus du système d'enseignement supérieur) pourront agir pour le compte de l'organisme d'AQ et s'acquitter de leur tâche sans nécessiter de soutien particulier de la part de l'organisme d'AQ.

Une *troisième* conclusion importante qui se dégage de cet ouvrage est que la finalité globale d'un système d'AQE correspond à une approche particulière. Selon l'approche choisie, le système sera obligatoire ou volontaire, le concept sera axé sur les normes ou s'appuiera sur « l'adaptation à l'objectif visé » et la préférence sera donnée aux mécanismes d'accréditation ou d'audit. Pour autant, on assiste aussi à l'apparition d'organismes d'AQE multifonctionnels qui exercent des fonctions nouvelles comme l'homologation, l'audit institutionnel et l'accréditation de programmes et, dans bien des cas aussi, la reconnaissance de titres et diplômes étrangers.

## *Conclusion*

La structure de l'AQE reflète habituellement la philosophie qui sous-tend le système (responsabilité ou conformité par opposition à amélioration de la qualité et développement du système). Si l'objectif est d'améliorer la qualité, un mécanisme volontaire est alors plus approprié qu'un mécanisme obligatoire. Il semble en effet que, pour qu'un système d'AQE puisse promouvoir le développement de l'enseignement supérieur, il faut que les établissements d'enseignement supérieur soient motivés et animés d'une réelle volonté de changement. Une forte mobilisation académique est absolument essentielle pour que l'AQE puisse être un outil d'amélioration de la qualité. Mais il peut aussi être nécessaire de mettre en place un système d'assurance qualité orienté vers le respect de normes minimales si l'on sait que le système compte de nombreux prestataires de qualité médiocre.

Selon les finalités des systèmes d'AQE, il convient de choisir la formule d'assurance qui convient le mieux : évaluation de la qualité, audit qualité ou accréditation. L'évaluation de la qualité, qui est le modèle le plus orienté vers l'amélioration, permet d'analyser les forces et faiblesses d'un établissement ou d'un programme d'enseignement supérieur. L'audit qualité, qui met l'accent sur le contrôle qualité interne, est davantage axé vers le développement et convient donc mieux lorsque des établissements, et les programmes qu'ils dispensent, sont de qualité relativement homogène et ont déjà atteint un certain stade de maturité. L'accréditation qui, au plan pratique, nécessite de définir un seuil entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, se prête mieux à un objectif de contrôle de la qualité. La nécessité d'exercer un contrôle de la qualité dans un secteur émergent et en plein essor, constitué de prestataires privés de l'enseignement supérieur, ainsi que de garantir la comparabilité des titres et diplômes, a conduit à élaborer des approches de l'AQE fondées sur les normes, l'accréditation devenant dans ce cas la formule privilégiée.

Cet ouvrage a aussi analysé le rôle et le fonctionnement de la structure d'appui de l'assurance qualité, c'est-à-dire l'organisme. Comme déjà évoqué, l'autonomie de cet organisme vis-à-vis de l'administration publique et de la communauté académique est l'un des principaux aspects à prendre en compte lors de l'instauration d'un système d'assurance qualité. La nécessité de créer la confiance dans

le mécanisme d'assurance qualité a également été mentionnée. Cette confiance peut être instaurée grâce à la transparence et renforcée par d'autres mécanismes, comme la diffusion d'informations au public, notamment la publication de documents et de rapports d'assurance qualité. Selon la façon dont il met en place et gère le processus d'assurance qualité, l'organisme joue un rôle capital pour promouvoir cette confiance dans le système.

L'assurance qualité figure désormais en bonne place dans les programmes d'action nationaux en matière d'enseignement supérieur. Pour conclure, trois points méritent d'être soulignés :

- En premier lieu, *l'assurance qualité n'est pas un but en soi*. C'est un outil qui permet à l'État, directement ou par délégation, de jouer son rôle de garant de la qualité en protégeant les étudiants et les familles contre des prestataires malhonnêtes et de qualité médiocre et en promouvant l'amélioration de la qualité dans les départements et les établissements universitaires. L'assurance qualité doit ainsi être conçue comme un moyen de promouvoir l'amélioration de l'enseignement supérieur.
- En second lieu, *l'assurance qualité a un coût* : financier et humain. Outre les ressources financières nécessaires pour mettre en œuvre les différents éléments du processus qui en découle, elle requiert un investissement en temps considérable de la part du personnel enseignant, alors que celui-ci pourrait se consacrer à d'autres activités académiques de base, comme l'enseignement ou la recherche. Par conséquent, à terme, la durabilité de l'assurance qualité dépend de sa capacité à démontrer qu'elle est un outil efficace pour réglementer l'enseignement supérieur et améliorer son fonctionnement.
- En troisième lieu, *l'existence d'un mécanisme d'assurance qualité dans un pays ne signifie pas automatiquement que l'offre d'enseignement supérieur est de bonne qualité*. Dans des systèmes d'enseignement supérieur où les ressources humaines, les infrastructures et les équipements font défaut, comme c'est le cas de nombreux pays pauvres, l'assurance qualité en tant que telle n'est pas la solution. Elle est une aide pour recenser les problèmes et les besoins en ressources, mais elle ne répond pas à la pénurie de ressources que de nombreux pays connaissent.

## Références

- Arcelo, A.A. 2003. *In pursuit of continuing quality in higher education through accreditation. The Philippine experience.* Paris : IPEE-UNESCO.
- Böhm, A. ; Davies, D. ; Meares, D. ; Pearce, D. 2002. *Global student mobility.* Sydney : IDP Education.
- Chernay, G. 1990. *Accreditation and the role of the Council of Postsecondary Accreditation (COPA).* Washington, DC : COPA.
- Clark Burton, R. 1983. *The higher education system: academic organization in cross-national perspectives.* Berkeley : University of California Press.
- Dill, D.D. 2003. *The regulation of academic quality: An assessment of university evaluation systems with emphasis on the United States.* Document de travail. Chapel Hill, NC : Department of Public Policy, University of North Carolina. Consultable sur le site :  
[http://www.unc.edu/ppaq/docs/Tokyo2\\_new.pdf](http://www.unc.edu/ppaq/docs/Tokyo2_new.pdf)
- El-Khawas, E. 2001. *Accreditation in the United States. Origins, developments and future prospects.* Paris : IPEE-UNESCO.
- Hämäläinen, K. ; Pehu-Voima, S. ; Wahlén, S. 2001. *Institutional evaluations in Europe: ENQA workshop reports 1.* Helsinki : Réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA).
- Harvey, L. 1999. *Evaluating the evaluators.* Discours d'ouverture prononcé lors de la Cinquième conférence biennale de l'INQAAHE, Santiago, Chili, mai 1999, Centre for Research into Quality.
- Hendriks, B. 2005. *Regional integration processes and their dynamics for external quality assurance: What can other regions learn from the Bologna Process?* Document présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPEE, Paris, France, 13-14 juin 2005.

- Kozma, T. 2003. *Accreditation in the higher education system in Hungary. A case study for international comparison*. Paris : IPE-UNESCO.
- Lemaître, M.J. 2005. *Regional networks of quality assurance agencies: Towards a common framework of standards and procedures for quality assurance*. Document présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPE, Paris, France, 13-14 juin 2005.
- Levasseur, M. 2005. *Using evaluation for joint planning and creating more transparency: France*. Document présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPE, Paris, France, 13-14 juin 2005.
- Levy, J.S. 2005. *Strengthening internal management capacity for quality audit improvement: Quality audit in Norway*. Document présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPE, Paris, France, 13-14 juin 2005.
- Martin, M. 2005. *Organizational and methodological options in accreditation systems*. Document présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPE, Paris, France, 13-14 juin 2005.
- Martin, M. (dir. publ.). 2007. *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact*. Paris : IPE-UNESCO.
- Naidoo, P. ; Singh, M. 2005. *In the aftermath of liberalization. Designing a common framework for public and private providers to serve national development goals: South Africa*. Document présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPE, Paris, France, 13-14 juin 2005.
- Peace Lenn, M. 2004. *Strengthening World Bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific*. Document présenté lors du deuxième Forum mondial sur l'assurance qualité internationale, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur, UNESCO, Paris, 28-29 juin 2004.
- Revelo, J.R. ; Hernandez, C.A. 2003. *The national accreditation system in Colombia. Experiences from the National Council of Accreditation (CAN)*. Paris : IPE-UNESCO.



- SACS Commission on Colleges. 1998. *Criteria for accreditation*. Atlanta, GA : SACS.
- Said, M.E. 2005. *Discussant paper in response to the presentation of Antony Stella*. Présenté lors du Forum sur les politiques éducatives de l'IPE, Paris, France, 13-14 juin 2005.
- Sanyal, B.C. ; Martin, M. 2006. « Financing higher education: International perspectives ». Dans : GUNI, *Higher education in the world 2006*. Collection consacrée à l'engagement social des universités 1. Palgrave Macmillan.
- Stella, A. 2003. *External quality assurance in Indian higher education: Case study on the National Assessment and Accreditation Council (NAAC)*. Paris : IPE-UNESCO.
- Stella, A. 2004. *Quality assurance mechanisms in higher education in the Asia-Pacific*. Synthèse d'études sur documents mandatée par la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, Paris.
- Thune, C. 2000. *Evaluation of European higher education: A status report*. Helsinki : ENQA.
- Villanueva, E. 2007. « Transnational commercial provision of higher education. The case of Argentina ». Dans : M. Martin (dir. publ.), *Cross-border higher education: regulation, quality assurance and impact* (p. 5-33). Paris : IPE-UNESCO.
- Vlăsceanu, L. ; Grünberg, L. ; Pârlea, D. 2004. *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucarest : UNESCO-CEPES.
- Vroeijenstijn, T. 2003. *Similarities and differences in accreditation: looking for a common framework*. La Haye : Netherlands Accreditation Organization (NAO). Consultable sur le site : [www.enqa.net](http://www.enqa.net).
- Banque mondiale. 2003. *Tertiary education in Colombia: paving the way for change*. Washington, DC : Banque mondiale.

## Sites Internet

Association of Professional Engineers of Nova Scotia (APENS),  
Canada : [www.accomn.mn](http://www.accomn.mn)

Australian Universities Quality Agency (AUQA) :  
[www.auqa.edu.au](http://www.auqa.edu.au)

Badan Akreditasi Nasional Perguruan Tinggi (BAN), Indonésie :  
[www.ban-pt.net](http://www.ban-pt.net)

Council on Higher Education (CHE), Afrique du Sud :  
[www.che.ac.za](http://www.che.ac.za),

Council on Higher Education Accreditation (CHEA), États-Unis :  
[www.chea.org](http://www.chea.org)

European Association for Quality Assurance in Higher Education :  
[www.enqa.org](http://www.enqa.org)

Higher Education Funding Council of England (HEFCE),  
Royaume-Uni : [www.hefce.ac.uk](http://www.hefce.ac.uk)

Hong Kong Council for Academic Accreditation (HKCAA) :  
[www.hkcaa.edu.hk](http://www.hkcaa.edu.hk)

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher  
Education (INQAAHE) : [www.inqaahe.nl](http://www.inqaahe.nl)

INQAAH, Glossaire :  
<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

Lembaga Akreditasi Negara (LAN), Malaisie : [www.lan.gov.my](http://www.lan.gov.my)

Middle States Commission on Higher Education, États-Unis :  
[www.msche.org](http://www.msche.org)

National Assessment and Accreditation Council (NAAC), Inde :  
[www.naac-india.com](http://www.naac-india.com)

National Council for Higher Education Accreditation (NCHEA),  
Canada : [www.apens.ns.ca](http://www.apens.ns.ca)

North Central Association of Colleges and Schools (NCA-HLC),  
the Higher Learning Commission, États-Unis :  
[www.ncahigherlearningcommission.org](http://www.ncahigherlearningcommission.org)

Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU),  
États-Unis : [www.nwccu.org](http://www.nwccu.org)

Observatory on Borderless Higher Education :  
<http://www.obhe.ac.uk/cgi-bin/news/article.pl?id=377>

Ontario Council for Graduate Studies (OCGS), Canada :  
<http://ocgs.cou.on.ca>

Quality Assurance Agency (QAA), Royaume-Uni : [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)

## Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

### *Planification de l'éducation*

Généralité- contexte du développement

### *Administration et gestion de l'éducation*

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire  
- enseignants

### *Économie de l'éducation*

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

### *Qualité de l'éducation*

Évaluation - innovations - inspection

### *Différents niveaux d'éducation formelle*

De l'enseignement primaire au supérieur

### *Stratégies alternatives pour l'éducation*

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIPE, Unité de la communication et des publications  
info@iiep.unesco.org

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante :

[www.unesco.org/](http://www.unesco.org/)

## L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIPÉ, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

*Raymond E. Wanner* (États-Unis)

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis.

Membres désignés :

*Manuel M. Dayrit*

Directeur, Département des ressources humaines pour la santé, Bases factuelles et information à l'appui des politiques, Organisation mondiale de la santé, Genève, Suisse.

*Ruth Kagia*

Directrice pour l'éducation, Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.

*Diéry Seck*

Directeur, Institut africain de développement économique et de planification, Dakar, Sénégal.

*Jomo Kwame Sundaram*

Sous-Secrétaire général aux affaires économiques et sociales, Nations Unies, New York, États-Unis.

Membres élus :

*Aziza Bennani* (Maroc)

Ambassadeur, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

*José Joaquín Brunner* (Chili)

Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

*Birger Fredriksen* (Norvège)

Ancien conseiller principal en éducation pour la région Afrique, Banque mondiale.

*Takyiwaa Manuh* (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon, Ghana.

*Philippe Méhaut* (France)

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, France.

*Teiichi Sato* (Japon)

Conseiller du ministre de l'Éducation, de la Culture, des Sciences, des Sports et de la Technologie, Japon.

*Tuomas Takala* (Finlande)

Professeur, Université de Tampere, Finlande.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.