



HAL
open science

Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance"

Marie-Françoise Fave-Bonnet

► **To cite this version:**

Marie-Françoise Fave-Bonnet. Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance". Les Universités et leurs marchés, Feb 2007, Sciences Po Paris, France. <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/Actesparis200>. hal-00339083

HAL Id: hal-00339083

<https://hal.science/hal-00339083>

Submitted on 16 Nov 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « *quality assurance* »

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Professeur des Universités
Université Paris X Nanterre
marie-francoise.fave-bonnet@u-paris10.fr

Thématique à laquelle la communication se rattache :

4. Les universités, acteurs du marché : entre benchmarking, rating et ranking...

Introduction

Signée le 19 juin 1999 à Bologne, en Italie, par une trentaine de pays, la déclaration de Bologne s'articule autour de six objectifs à réaliser d'ici 2010 par chaque pays signataires :

- Un système de grades académiques facilement « lisibles » et comparables, incluant la mise en oeuvre du supplément au diplôme;
- Un système essentiellement fondé sur deux cycles : un premier cycle (*licence/bachelor*) d'une durée d'au moins 3 ans, et un deuxième cycle (*master*) exigeant l'achèvement du premier cycle;
- Un système d'accumulation et de transfert des crédits (l'ECTS);
- La mobilité des étudiants, des enseignants, et des chercheurs;
- La coopération en matière d'assurance qualité;
- La dimension européenne de l'enseignement supérieur.

Cette communication se centrera sur le 5^{ème} point, promouvoir « *la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables* » selon les termes mêmes de la déclaration de Bologne.

Chaque pays est, en effet, maître de la mise en place du Processus de Bologne. Il doit donc partir de sa situation pour aller vers les objectifs de Bologne.

La façon dont ce processus est mis en oeuvre est un bon indicateur des politiques ministérielles vis à vis de l'enseignement supérieur. On peut faire l'hypothèse que les gouvernements se servent du Processus de Bologne pour faire passer leurs priorités. Pour la France, il s'agissait de conserver le cadre national des diplômes et le contrôle de leurs qualités par le M de l'Education Nationale, tout en développant l'autonomie des établissements (MUSSELIN, 2001). Ce qui peut, au premier abord, apparaître comme deux objectifs contradictoires.

Ainsi, en avril 2002 (donc près de trois ans plus tard...), le Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a promulgué un certain nombre de décrets sur la licence, le master, les études doctorales, etc.¹. Puis la mise en oeuvre a été liée aux contrats quadriennaux², et la note du 14 novembre 2002 précise les critères d'évaluation et les modalités organisationnelles et pratiques de l'offre de formation que doivent proposer les établissements

¹ <http://www.education.gouv.fr/sup/lmd/presente/textes.htm>

² Les contrats quadriennaux conclus entre chaque établissement et l'Etat tous les quatre ans permettent d'obtenir des financements sur projets, dont l'ouverture ou l'habilitation de diplômes. Le contrat concerne l'ensemble des activités de l'établissement (recherche, enseignements, etc.)

pour être habilités à délivrer des diplômes.³ Depuis lors, la réforme prend en France⁴ le nom de LMD (Licence, Master, Doctorat) et non plus Processus de Bologne. Première traduction...

Dans cette communication, nous ferons, dans un premier temps, une analyse des traductions, dans les textes officiels français, des termes « *quality assurance* » (assurance de la qualité, garantie de la qualité, assurance qualité), afin de comprendre les enjeux, les influences et les objectifs implicites et explicites à l'œuvre.

Dans un deuxième temps, nous reprendrons le cadre d'analyse de l'assurance-qualité en tant que politique publique proposé par PERELLON (2005). Ce cadre se fonde sur une distinction entre les dimensions idéale et matérielle et met en avant une série de choix politiques indispensables en matière d'assurance-qualité. Ce cadre analyse les réponses apportées par quatre pays : l'Angleterre, l'Espagne, les Pays-Bas et la Suisse à ces choix fondamentaux. Les différences et les similitudes identifiées permettent d'éclairer les spécificités de chacun des espaces nationaux dans le type de réponses apportées. Nous verrons donc comment la France se situe dans ce cadre d'analyse.

Dans une dernière partie, nous approfondirons la question de l'accréditation. Cette partie conclusive permettra de revenir sur ses derniers développements en France et son lien avec l'assurance qualité afin d'interroger le poids de l'héritage institutionnel et culturel dans l'enseignement supérieur français.

1. Traduire, pour être compris...

Cette question de traduction des termes d'évaluation, d'assurance-qualité, etc. s'est posé personnellement aux cours de différentes activités depuis plusieurs années : participation à la recherche EVALUE⁵, au réseau TUNING⁶ et en tant que promoteur de Bologne⁷. Il ne s'agissait pas seulement de mes compétences limitées en anglais, mais bien de différences notables dans les traductions données en français. Mes études littéraires m'ont appris que dans une même langue, le lien entre « signifiant » et « signifié » n'est qu'un code, et que nous ne pouvons communiquer qu'avec des « signifiés flottants ». Mais le constat de traductions très différentes pour des

³ <http://www.sup.adc.education.fr/lmd/txt/notbisLMD141102.htm>

⁴ Et par « ricochet », au Maghreb et en Afrique...

⁵ Le projet EVALUE (1998) est une recherche comparative sur l'évaluation et l'auto-évaluation des universités en Europe, qui a associé onze équipes de recherche⁵ dans huit pays (Allemagne, Espagne, Finlande, France, Italie, Norvège, Portugal, Royaume-Uni) et une quarantaine de chercheurs de différentes disciplines (sociologie, sciences politiques, sciences de l'éducation...). Il a été subventionné par la Commission Européenne (Direction Générale XII, Programme socio-économique finalisé) et coordonné par Pierre DUBOIS (Laboratoire Travail et Mobilités, Université Paris X Nanterre)

⁶ « Tuning Educational Structures in Europe » depuis 2001, projet financé par la Commission Européenne pour étudier la mise en place de l'harmonisation européenne des diplômes, regroupant plus d'une centaine d'universités en Europe (15 pays dans TUNING I, 40 dans TUNING III) dans 9 disciplines. Enquêtes sur les compétences attendues à l'issue des licences et des masters, contribution sur les ECTS, les contenus de formation, etc. www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

⁷ La commission européenne a nommé dans chaque pays signataire du Processus de Bologne une équipe chargée d'aider les établissements d'enseignement supérieur à la mise en place des recommandations de la Charte de Bologne. L'équipe française comporte 15 membres. Les propos tenus ici n'engagent que moi.

concepts majeurs m'a étonné. Cette inquiétude s'est renforcée lors de discussions autour de la traduction du terme *quality assurance* dans le groupe des promoteurs de Bologne. Derrière les traductions, il y avait des conceptions différentes : c'est ce que je voudrais éclaircir.

J'ai donc procédé à un recensement systématique des traductions « officielles » en français du processus de Bologne en comparant la version en anglais et en français (7 textes)⁸, repris ou recherché systématiquement tous les textes en anglais sur l'EEES⁹ que j'ai pu trouver (47 textes)¹⁰. Seuls 27 documents abordent l'« *assurance quality* ». J'ai enfin recensé des glossaires en anglais pour saisir les nuances de ce terme dans cette langue.

Que ressort-il de cette enquête ?

Dans le langage courant, on traduit *quality assurance* par **assurance qualité**. Dans le cadre de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en France, cette notion est traduite par trois termes :

- **évaluation de la qualité** dans le texte de la déclaration de Bologne (traduction DREIC, ex DRIC¹¹)
- **assurance de la qualité** ou **garantie de la qualité** (dans la plupart des autres textes officiels français)
- **management de la qualité** (traduction du CNE¹² (2006), de *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* de l'ENQA¹³)

Si cette notion centrale s'inscrit dans une démarche d'amélioration de la qualité en général, **évaluation de la qualité** indique comment on va mesurer cette qualité (par l'évaluation), **assurance** et **garantie** signifient que l'essentiel de la préoccupation est de montrer que la qualité est bien là, alors que **management de la qualité** indiquerait la façon dont on peut la gérer. En bref :

- **évaluation de la qualité** = comment mesurer cette qualité
- **assurance de la qualité** ou **garantie de la qualité** = comment garantir cette qualité
- **management de la qualité** = comment l'obtenir.

Il est clair qu'il ne s'agit pas du même point de vue : l'évaluateur, le certificateur, le « manager » ne sont pas les mêmes acteurs, et surtout n'ont pas les mêmes objectifs. L'évaluateur, un expert du CNE, par exemple, aura pour objectif l'amélioration de la qualité (sur toutes les missions de l'établissement) par la mise en œuvre d'une évaluation interne ou externe. Le certificateur, ici l'Etat, en l'occurrence un expert de la MSTP¹⁴, aura pour objectif de vérifier la qualité d'un diplôme proposé afin de lui permettre d'être habilité comme diplôme national. Le « manager », un président d'université par exemple, aura pour objectif de mettre en œuvre des procédures et une culture de la qualité dans son établissement.

⁸ Disponibles sur le site de l'AMUE : LMD, textes fondateurs

⁹ EEES : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

¹⁰ Je remercie le petit groupe « glossaire » qui m'a aidé pour la mise en place du site des promoteurs de Bologne de m'avoir aidé à en découvrir de nouveaux... Ma liste n'est probablement pas exhaustive.

¹¹ Direction des Relations Européennes et Internationales et de la Coopération du Ministère de l'Education Nationale

¹² Comité National d'Evaluation

¹³ European Network for Quality Assurance

¹⁴ MSTP : Mission scientifique, technique et pédagogique du Ministère de l'Education Nationale, chargée d'évaluer les « offres de formation » (les diplômes) des universités et établissements publics, et d'habiliter (accréditer) ou non ces diplômes, ce qui conditionne leurs financements.

Si l'on regarde ce que disent, en France, les acteurs concernés, deux textes proposent une définition de *quality assurance* :

- le CNÉ (2006). Dans l'introduction de la traduction du *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* de l'ENQA, les choix sont clairement précisés : « toute traduction impose de prendre parti. Il s'agit effectivement de choisir avec soin le vocabulaire utilisé dans la perspective de communiquer au mieux l'esprit d'un texte. [...] Sans vouloir éviter un débat trop technique et probablement déjà dépassé sur la traduction la plus juste de l'expression *quality assurance* dans le domaine de la formation et plus précisément de l'enseignement supérieur (s'agit-il d'assurance de la qualité¹⁵, d'assurance qualité ou bien de garantie de la qualité ?). Le CNÉ a choisi ici de traduire ladite expression par la notion plus englobante de "management de la qualité"¹⁶ qui paraît plus conforme à l'esprit et à la portée des démarches proposées dans le rapport. »

Le rapport, en effet, se veut un outil pour les responsables d'universités.

- Dans le texte d'orientation de la CPU¹⁷ : « La culture qualité dans l'enseignement supérieur » de juillet 2006, **l'assurance qualité** « est une démarche définie comme l'ensemble des actions préétablies et systématiques nécessaires pour donner la confiance appropriée en ce qu'un produit ou un service satisfasse aux exigences données relatives à la qualité ». Les « exigences » sur lesquelles elle se fonde, et la « confiance » qu'elle procure adoptent donc le point de vue de l'utilisateur ou du bénéficiaire, mais elle ne garantit que la qualité des procédures et non celle des résultats. Elle assure de fait, en qualifiant les processus, un niveau minimal de fonctionnement, de conditions de travail et de réussite équivalent pour tous les usagers d'un service. Elle consiste principalement en évaluations, en prises d'information et en contrôles réguliers. C'est pourquoi, dans la pratique, l'assurance qualité est trop souvent confondue, à tort, avec l'exercice de l'auto-évaluation. Elle a entre autres pour objectif, en Europe, grâce à ces procédures et à la confiance qu'elle suscite, d'une part de faciliter la mobilité des étudiants, des chercheurs et enseignants-chercheurs, et d'autre part d'attirer dans les universités européennes des étudiants et des chercheurs étrangers. Le mouvement pour l'assurance qualité a pris naissance dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur sous l'impulsion du processus de Bologne, et principalement pour accompagner la politique d'harmonisation et de mobilité qui le caractérise.

La démarche qualité est une modalité d'action, de gouvernance et d'évolution des établissements, qui peut avoir pour finalités aussi bien la « certification » et l'« accréditation » que l'atteinte des critères fixés pour l'« assurance qualité ». Appliquée à tel ou tel secteur particulier, une formation, un service ou une activité de recherche, elle

¹⁵ « **Assurance de la qualité** : Ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité et démontrées en tant que de besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité. (Source : Office québécois de la langue française, 2003). »

¹⁶ « **Management de la qualité** : Ensemble des activités de la fonction générale de management qui déterminent la politique qualité, les objectifs et les responsabilités et les mettent en œuvre par des moyens tels que la planification de la qualité, la maîtrise de la qualité, l'assurance de la qualité et l'amélioration de la qualité dans le cadre du système qualité. (Source : Office québécois de la langue française, 2003). »

¹⁷ Conférence des Présidents d'Universités

peut aussi viser à l'obtention d'un « label » spécifique. En France, elle apparaît aujourd'hui comme le complément (et le correctif) indispensable d'une application (trop strictement budgétaire) de la LOLF. En outre, elle présente l'avantage, à la différence de l'assurance qualité, de pouvoir être focalisée et limitée à des secteurs d'action bien définis.

La culture de la qualité s'exprime à travers un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements, que l'on retrouve dans l'ensemble des missions d'une institution, qui concernent à la fois une certaine conception de la qualité et de ses objectifs, et des moyens pour les atteindre. Par définition, la « culture qualité » est une culture d'établissement, une manière de concevoir, de vivre et d'atteindre collectivement la qualité ; elle intéresse tout aussi bien les procédures d'assurance qualité globale, les démarches qualité spécifiques, que les manières d'utiliser l'évaluation. Et, par conséquent, cette approche implique une appropriation des normes, des valeurs, des objectifs et des démarches de la qualité par les acteurs et par la communauté dans son ensemble. En outre, elle est inspirée par une conscience claire des gains et des avantages liés à l'ensemble du processus.

L'objectif est clair : faire de l'évaluation un outil de management pour et par les présidents d'universités. De plus, apparaissent ici un positionnement par rapport à la LOLF¹⁸, d'une application jugée « trop budgétaire », et une ambition de « culture de la qualité des établissements à travers un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements », ce qui situe la qualité comme une mission de l'Université, tandis que les termes « qualité par les acteurs et par la communauté dans son ensemble » s'inscrivent dans une perception du gouvernement des universités proche des nouvelles théories du management des organisations.

Parmi toutes les définitions que nous venons de voir, lesquelles correspondent au terme anglais de *Quality Assurance* ?

Si l'on examine les glossaires en anglais, on saisit rapidement la complexité de la notion, même en anglais, de *quality assurance*. Parmi la multitude de définitions, on peut retenir :

- Glossaire du CEPES-UNESCO : *An all-embracing term referring to an ongoing, continuous process of evaluating (assessing, monitoring, guaranteeing, maintaining, and improving) the quality of a higher education system, institutions, or programmes. As a regulatory mechanism, quality assurance focuses on both accountability and improvement, providing information and judgments (not ranking) through an agreed upon and consistent process and well-established criteria.* (VLĂSCEANU, L., GRÜNBERG, L. & PĂRLEA, D., ed., 2004).
- Glossaire produit par un projet TEMPUS : *A set of predetermined systematic actions applicable within the framework of quality assurance with the purpose of ensuring that*

¹⁸ LOLF : La loi organique sur les lois de finances, adoptée le 1^{er} août 2001, mise en œuvre au 1^{er} janvier 2006. Deux points clés : 1. Une plus grande lisibilité des politiques publiques et de leurs coûts (y compris en emplois), avec des budgets qui mettent en avant la finalité de la dépense plutôt que la nature de la dépense. 2. Une plus grande liberté mais aussi une plus grande responsabilité pour le gestionnaire public. La LOLF introduit une souplesse budgétaire, dont la contrepartie est la mise en place d'une culture de la performance autour du triptyque : définition d'objectifs, attribution de moyens pour les réaliser, évaluation des résultats.

the producers or final users get a standard quality product or service. It consists of separate yet connected activities: quality control and quality assessment (Tempus, 2001)

- C'est dans un glossaire très complet (HARVEY, 2004-2006) que l'on trouve l'expression de la difficulté de la notion (nous soulignons) :
 - Core definition: *Assurance of quality in higher education is a process of establishing stakeholder confidence that provision (input, process and outcomes) fulfils expectations or measures up to threshold minimum requirements.*
 - Explanatory context: *Quality assurance, in higher education, has become a generic term used as shorthand for all forms of external quality monitoring, evaluation or review. Assurance is formally restricted to establishing whether the explicit or implicit pledge made by an institution or programme has been met. However, the mechanisms for quality assurance, both internal and external to an institution or programme, are so diverse that they overlap with mechanisms and rationales for reviewing and checking quality. Hence, it is often difficult to be precise about the dividing line between assuring, evaluating, assessing or auditing quality.*
This overlapping set of designations is evident in the following definitions of quality assurance. Furthermore, although assurance is primarily about ensuring accountability to stakeholders, some definitions allude to an enhancement or improvement function of quality assurance. Also, most definitions state or imply that quality assurance is something done to institutions by an external agency, although assurance of quality can be done within an institution, via an internal process of checking of some kind, or it could be part of a self-regulatory process.

Le "signifié" est donc bien tout aussi "flottant" en anglais... Au point que l'agence du Royaume-Uni (The Quality Assurance Agency for Higher Education) a organisé un atelier de l'ENQA sur le langage de l'assurance qualité (*The Language of European Quality Assurance*) en juin 2006 à l'University of Warwick.

On peut cependant noter des nuances entre les définitions françaises et les glossaires en anglais, en particulier la référence aux *stakeholders* semble absente des définitions françaises. Les connotations financières de ce terme ne font peut-être pas partie de l'univers français qui reste essentiellement financé par des fonds publics.

Nous pouvons conclure provisoirement que la notion est aussi globale en français et en anglais, et que de ce fait, elle permet de nombreuses interprétations. En ce sens, elle permet un « consensus mou » bien utile à la construction de l'EEES.

2. Traduire une politique nationale

L'objectif de cette communication étant de tenter d'analyser la traduction de recommandations du niveau européen en recommandations et/ou réglementations au niveau national, nous allons poursuivre la réflexion en tentant de construire un cadre d'analyse.

Plusieurs cadres d'analyse étaient possibles. Entre autres :

- Le terme de « traduction » fait d'emblée penser à la sociologie de la traduction développée par CALLON et LATOUR. Les notions clés de réseaux, traduction, controverse, etc. (CALLON M., 1986) pourraient aider à la compréhension de cette

« traduction » par des politiques de choix socio-techniques (du Processus de Bologne) à des « opérateurs » que sont les établissements et les universitaires. Mais il m'est difficile d'entrer dans un cadre d'analyse mettant sur le même plan « humain et non-humain », et je ne peux adhérer à ce cadre d'analyse.

- La sociologie des organisations, et en particulier la notion de « configurations d'universités » développée par Christine Musselin (2001), ne pouvait être ici utile car nous avons plutôt affaire ici à des configurations nationales. C'est donc du côté des sciences politiques que nous avons trouvé un cadre d'analyse

Le cadre d'analyse de l'assurance-qualité en tant que politique publique proposé par PERELLON (2005) se fonde sur une distinction entre les dimensions idéale et matérielle de l'assurance qualité : *« il est possible de considérer que toute politique publique est formée de deux dimensions distinctes mais intimement liées : une dimension idéale qui renvoie aux vues normatives qui sous-tendent l'action politique – les croyances ; et une dimension matérielle qui consiste en les instruments développés pour traduire ces croyances, ces vues normatives en pratique. »* Nous postulons que la « traduction » fait partie de ces instruments.

Cette perspective conforte notre conviction d'un écart toujours important entre ce qui est prescrit, ordonné, réglementé, espéré, et la mise en œuvre réelle dans les universités. Certes, comme l'écrit PERELLON, *« cette opposition entre dimensions idéale et matérielle doit être comprise au niveau théorique. Dans la pratique, elle est très difficilement observable. »*

Mais, comme le précise PERELLON, *« approcher l'assurance-qualité avec les outils des politiques publiques permet de prendre en considération des facteurs qui ne se limitent pas aux simples procédures utilisées pour assurer la qualité dans l'enseignement supérieur. Cette approche offre plusieurs avantages. D'abord, elle permet de dépasser les débats essentialistes sur la qualité. Ceux-ci se fondent sur la recherche de définitions, sont chargés d'idéologie et souvent stériles puisque la qualité est une notion éminemment subjective et relationnelle. D'autre part, l'approche en termes de politiques permet d'aller au-delà de l'observation et de la description de la pratique et des procédures utilisées pour assurer la qualité dans l'enseignement supérieur, pour centrer l'attention sur les enjeux qui existent autour de la construction de la politique publique, notamment l'interrelation entre les acteurs en jeu, leurs croyances quant à la manière dont le domaine en question doit être organisé et la façon dont ils traduisent ces croyances en action politique. »*

PERELLON met en avant une série de choix politiques indispensables en matière d'assurance-qualité : quels objectifs ? quel contrôle ? quels domaines ? quelles procédures ? quels usages ? Ce cadre analyse les réponses apportées par quatre pays : l'Angleterre, l'Espagne, les Pays-Bas et la Suisse à ces choix fondamentaux. Les différences et les similitudes identifiées permettent d'éclairer les spécificités de chacun des espaces nationaux dans le type de réponses apportées.

Le tableau suivant, repris de l'article de PERELLON, sauf pour ce qui concerne la Suisse, présente l'état de l'assurance qualité **avant** le Processus de Bologne. Nous y avons ajouté (en italiques) la situation de la France en utilisant les termes de l'auteur. Nous prendrons donc en compte les diverses évaluations menées dans les universités françaises en 1999, c'est-à-dire à la fois celles du CNE, de la Mission Scientifique et Technique (devenue MSTP¹⁹), mais aussi celles

¹⁹ « Mission Scientifique et Technique » depuis 1994, devenue en 2002 « Mission Scientifique Technique et Pédagogique », service du Ministère de l'Éducation chargé d'évaluer l'offre de formation des établissements, c'est-à-dire leur liste de diplômes.

mises en œuvre par les arrêtés BAYROU de 1997, celles sur la recherche dans le cadre des contrats quadriennaux, etc. (pour plus de détails sur les diverses évaluations menées dans le supérieur, voir FAVE-BONNET, 2006). La situation française se caractérise, à l'époque, par de multiples évaluations non coordonnées (EVALUE, 1998).

Réponses nationales aux choix fondamentaux

	Angleterre	Pays-Bas	Espagne	France
Objectifs	Sommatifs avec arrangements formatifs	Formatifs devenant sommatifs	Formatifs devenant sommatifs	<i>Formatifs (CNE) et sommatifs (MST)</i>
Contrôle	Gouvernement central	Organisations faitières (?) • Gvt central	• Établissements • Gvt central • Gvt régional	• <i>Établissements</i> • <i>Gvt central</i>
Domaines	• Enseignement • (Recherche) • Établissements	• Enseignement • (Recherche)	• Enseignement • (Recherche) • Établissements	• <i>Enseignement</i> • <i>Recherche</i> • <i>Établissements</i>
Procédures	Produits • Auto-évaluation et évaluation externe • Techniques quantitatives et qualitatives • Obligatoire	Processus et produits • Auto-évaluation, évaluation externe et meta-évaluation • Techniques quantitatives et qualitatives • Obligatoire	Processus • Auto-évaluation et évaluation externe • Techniques quantitatives et qualitatives • Volontaires	<i>Processus vers produits</i> • <i>Evaluation externe vers auto-évaluation</i> • <i>Techniques quantitatives et qualitatives</i> • <i>Volontaires</i>
Usages	• Usage interne • Fort usage externe • Publicité externe sous différentes formes • Classements	• Usages internes • Faible usage externe • <i>mais</i> Importance croissance de la publicisation • Classements informels (presse)	Large usage interne • Faible d'usage externe	• <i>Faibles usages internes</i> • <i>Usage externe vers internes</i> • <i>Peu de classements</i>

Ce tableau, s'il permet d'éclaircir la situation française, présente l'inconvénient de figer un processus de développement de l'évaluation dans les établissements français, en particulier avec les travaux du CNE depuis plus de 20 ans.

Rappelons que dans la déclaration de Bologne, il s'agit seulement de développer « *la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables* ».

Les différentes déclarations lors des conférences qui suivirent²⁰ ne font que réaffirmer la nécessité pour les établissements de développer la qualité de leurs formations, et, pour l'ENQA de continuer le travail d'élaboration de critères et de méthodologies communes qui aboutiront au *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* en 2005.

Pourtant, le Ministère de l'Education Nationale en France est allé au-delà, et, par la circulaire du 14 novembre 2002, s'est saisi de cette opportunité pour faire entrer une culture de l'évaluation dans les universités afin d'améliorer la qualité des formations.

L'essentiel de la circulaire est l'explicitation des critères retenus pour l'habilitation des diplômes, et de répondre aux « *interrogations que cet exercice - nouveau dans ses fondements – suscite* ».

²⁰ Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005.

La démarche est justifiée dès les premières lignes :

- « *En premier lieu, il faut fonder sur le dispositif d'évaluation la valeur du diplôme national, c'est-à-dire d'un diplôme dont la qualité est garantie par l'Etat et qui donne à l'étudiant l'assurance²¹ d'une qualification reconnue.*
- *En second lieu, la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur repose sur la confiance mutuelle entre les divers systèmes nationaux. Cette confiance ne peut être durable que fondée sur des méthodes d'évaluation de la qualité des formations et des diplômes, solides et reconnues par l'ensemble des pays. »*

Le terme d'*assurance qualité* n'apparaît pas. L'assurance s'adresse à l'étudiant, pour qu'il soit sûr de la qualité de la formation. Il ne s'agit pas des *stakeholders*...

Le terme de *qualité* est cité 10 fois, et celui d'*évaluation* 30 fois sur 9 pages... En France, on ne parle pas de *quality assurance*, mais d'évaluation : « *la cohérence nationale et la reconnaissance de la qualité des formations et des diplômes dépendent de l'efficacité du dispositif d'évaluation.* »

L'accréditation, ou selon le terme français, l'habilitation, ne sera accordée que si les établissements font la preuve d'un travail sur la qualité qui passe par l'évaluation des formations. La *cohérence nationale*, c'est-à-dire les diplômes « nationaux », seront maintenus par cette évaluation ministérielle.

Le mot *assurance qualité* n'est pas utilisé, tant il semble encore incongru dans les milieux universitaires français. Si les responsables ministériels qui se sont succédé sont certainement convaincus de la nécessité de développer l'assurance de la qualité des formations en vue de la reconnaissance des formations françaises au niveau européen, utiliser des termes issus de l'entreprise risquait de heurter, voire de faire rejeter la réforme, en particulier par les syndicats étudiants et enseignants. En effet, certains syndicats étudiants s'étaient positionnés « contre le LMD ». Même si leur représentativité est très faible, il y a toujours, depuis 1968, une grande crainte des mouvements étudiants en France.

3. Traduire une politique européenne

Dans cette dernière partie, nous voudrions, pour conclure, approfondir la question de l'accréditation des diplômes.

En effet, les choix français de maintien des diplômes « nationaux » s'avèrent, comme nous venons de le voir, comme une des caractéristiques du système français. Afin de mettre en œuvre le système fondé sur 3 cycles préconisé par la déclaration de Bologne, le ministère a créé des « grades » de *licence* et de *master* qui viennent se « superposer » aux diplômes existants.

Ce choix, probablement unique en Europe, avait pour objectif de préserver une singularité française, le diplôme « national », reconnu sur tout le territoire français, après évaluation de « maquettes » par le ministère. Au premier abord, on pourrait penser que la mise en œuvre va très peu changer la situation. En fait, la politique porte sur un changement important, le mode d'évaluation :

- Le premier changement est que l'on passe d'une évaluation *a priori* d'une « maquette »²² (sur dossier) qui donne le droit de délivrer un diplôme pendant 4 ans (la période d'un contrat quadriennal), à une évaluation *a posteriori* sur les « résultats » obtenus concernant

²¹ Souligné par nous

²² Ce terme désignait le référentiel de contenus déterminés pour chaque diplôme « national ».

ce diplôme. Tels sont les termes de la circulaire du 14 novembre 2002. Cette évaluation se fera sur la « qualité » de la formation, et non sur la conformité à une « maquette ».

- Le deuxième changement qui en découle est que l'évaluation porte sur la qualité (de l'équipe pédagogique, du programme, de l'insertion des étudiants, etc.) et la pertinence de la formation (par rapport à son environnement, ses débouchés, etc.).

Le changement s'arrête-t'il là ? D'autres phénomènes récents doivent être relevés. Les termes de « charte de qualité », de « norme ISO », de « labels », de « démarche qualité », etc. apparaissent peu à peu dans le vocabulaire de l'enseignement supérieur. Quelques exemples, pris dans toutes les filières de l'enseignement supérieur :

- Les IUP (Instituts Universitaires Professionnalisés), regroupés au sein de l'ADIUP (Assemblée des directeurs d'IUP) ont mis en œuvre une Charte Qualité des IUP, charte déposée en décembre 2004 à l'INPI (Institut national de la propriété intellectuelle). En juin 2006, le nombre de formations conformes à la charte de qualité des IUP s'élevait à 145.
- L'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de Basse-Normandie a choisi le standard international de la norme ISO 9001 version 2000 pour la mise en œuvre de sa démarche qualité. C'est le directeur de l'institut qui a fixé cet objectif au cours de l'année 2004, quelques mois après sa prise de fonction. L'IUFM, structure en charge de la formation initiale et continue des enseignants, dépend directement de l'Éducation Nationale.
- Une dizaine de Grandes Ecoles de Commerce ont demandé une accréditation EQUIS (European Quality Improvement System), un label piloté par l'EFMD (European Foundation for Management Development) : ESC Reims, IAE d'Aix, ESCEM (Ecole Supérieure de Commerce et de Management) Tours-Poitiers, etc.
- Le Chapitre des Grandes Écoles est membre d'EQUAL (European Quality Link), un réseau d'organismes d'accréditation des MBA, et département de l'EFMD.
- Enfin, la mise en place du groupe de travail sur la *démarche qualité* de la CPU, que nous avons déjà mentionné dans la première partie, montre que l'assurance qualité ne concerne plus seulement les Grandes Ecoles. « *Il s'agit de sensibiliser les universités aux enjeux stratégiques du développement d'une culture de la qualité dans les établissements, de leur faire prendre la mesure des bénéfices à en attendre notamment en matière d'attractivité, voire de réhabilitation de l'image des universités, de les aider à mettre en œuvre quelques mesures concrètes dans un avenir proche, et de faire en sorte que les équipes de direction s'approprient la démarche non seulement pour répondre aux sollicitations extérieures, mais aussi et surtout pour mener des actions d'amélioration dans leurs établissements.[...] Très étroitement liée d'une part à la construction de l'harmonisation universitaire européenne, et d'autre part, à l'intérieur des frontières, à la mise en place de la LOLF, la montée en puissance des démarches qualité reflète une exigence accrue de la société en termes de transparence, d'efficacité et de rigueur du service rendu que les universités ne peuvent ignorer.* » (CPU, 2006)

On s'interroge aujourd'hui sur l'utilité de la création de l'AERES. L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur a, en effet, été créée très récemment (décret n°2006-1334 du 3 novembre 2006) « *pour doter le système français de recherche et d'enseignement supérieur de l'instrument qui lui manquait dans un contexte international et européen, marqué*

par la prégnance des problématiques d'évaluation de la qualité et le développement des agences internationales d'évaluation. L'Agence française doit être construite pour se situer, dans ce paysage, sur un pied d'égalité avec ses homologues les plus reconnus.

L'AERES se devait d'embrasser, dans son action, l'activité de recherche et l'activité d'enseignement supérieur tant ces deux champs sont, aujourd'hui, étroitement liés.» (présentation du projet de décret, juillet 2006).

L'AERES devrait regrouper le CNE, le CNER (Comité National d'Évaluation de la Recherche) et la MSTP, pour évaluer les établissements, les unités de recherche et les formations. Le décret prévoit la possibilité de déléguer l'évaluation des unités et des formations à d'autres instances.

Il est beau coup trop tôt pour mesurer les conséquences de la création de cette nouvelle agence et de ce regroupement. L'évaluation et la certification, qui étaient jusqu'ici séparées en France vont-elles être confondues ? Quelles en seront les conséquences sur les objectifs sommatifs et formatifs qui permettaient, en France, cette double démarche ? Quel est l'objectif de cette création ?

Peut-on conclure de cette réflexion que toute traduction est une trahison ? Non. Toute traduction est une translation, dans un contexte donné, d'une proposition de sens à une autre proposition de sens. C'est ce qui a été fait pour l'enseignement supérieur français.

Références bibliographiques

CALLON M. (1986) : Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles St-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St. Briec, *L'Année Sociologique, numéro spécial : La sociologie des Sciences et des Techniques*, n° 36, p.169-208.

CNE, Comité National d'Évaluation (2003) : *Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*, 28 pages.

CNE, Comité National d'Évaluation (2006) *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, traduction proposée pour ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) : *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005) Helsinki. www.enqa.net

CPU (2006) : La culture qualité dans l'enseignement supérieur, Texte d'orientation de la CPU, juillet 2006, 12 p.

CROZIER F, CURVALE B; HÉNARD F. (2005) : Quality Convergence Study : a contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area European, Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA Occasional Papers 7;

ENQA (2003): *Benchmarking in Higher Education*, <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

ENQA (2003): *Quality Procedures in European Higher Education : a survey on quality assurance procedures in Europe*. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

ENQA (2005): *Quality Convergence Study*, ENQA publication following-up to the ENQA Survey on Quality Procedures in Higher Education. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

ENQA (2006): *Mapping External Quality Assurance in Central and Eastern Europe*. Report by the Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEEN). ENQA Publication

ESIB (2003): *European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education* <http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/QAhandbook.doc>

- ESIB (2005): *Bologna with Student Eyes*, ESIB's Bologna Analysis. <http://www.esib.org/>
- EUA (2006): *Quality Culture in European Universities: a Bottom-Up Approach*, Publication on the three rounds of the Quality Culture Project 2002-2006.
- European Journal of Education (1999): *Evaluation: the Institutions' Response*, Vol. 34, n° 3, Paris: European Institute of Education and Social Policy. 384 p.
- EVALUE (Évaluation et auto-évaluation des Universités en Europe)*, Collectif sous la direction de Pierre Dubois (1998) : *Rapport final*. Commission Européenne (DG XII, TSER, Axe II, Contrat SOE2-CT 95-2004) juillet 1998, 233 p. (version en français).
- FAVE-BONNET M.-F. (2005) : La difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation n° 13* : « Evaluation et cultures », Presses Universitaires du Mirail, p. 97-104.
- FAVE-BONNET M.-F. (2006) : *Évaluer formations et enseignements dans les études supérieures*, en collab. avec LESCURE R. et BERTIN G. Actes du colloque interuniversitaire organisé par l'ADMES Grand Ouest, en mars 2003 à Angers, Presses de l'Université d'Angers, 231 pages.
- HARVEY L. (2004-2006), *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International, International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) and the EAIR Special Interest Group on Quality, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- HOFMANN S. (2005): *10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme*, EUA report with the support of the HRK and ACQUIN.
- MONTEIL J.-M. (2002) : Mise en œuvre du schéma licence - master - doctorat (LMD), circulaire du 14 novembre 2002, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 9 p.
- MUSSELIN C. (2001) : *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 218 p.
- PERELLON J. P. (2005) : Approche comparée de politiques d'assurance-qualité des systèmes d'enseignement supérieur européens. *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 3*, Revue Académique électronique, Université de Genève, 20 p.
- REICHERT S. & TAUCH C. (2005): *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA Publication, <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>
- TAVENAS F. (2003): *Quality Assurance : a Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*, Prepared for the Latin European Universities group, EUA Publication, <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>
- TEEP II (Transnational European Evaluation Project II), (2006): Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes.
- TEMPUS (2001): *Glossary of the terms related to quality assurance. Development of Quality Assurance System in Higher Education (QUASYS)* Tempus Joint European Project, UM JEP-16015-2001 <http://www.unizg.hr/tempusprojects/glossary.htm>
- VLĂSCEANU, L., GRÜNBERG, L. & PÂRLEA, D., ed.. (2004): *Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and Definitions*. CEPES - UNESCO, Bucarest. <http://www.cepes.ro/publications/papers.htm>