HAL
open science

La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités

Frédéric Canard

To cite this version:

Frédéric Canard. La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. 15ème Colloque International de la Revue Politiques et Management Public " L'action publique au risque du client ? " client-centrisme " et citoyenneté ", Mar 2006, Lille, France. halshs-00268292

HAL Id: halshs-00268292

https://shs.hal.science/halshs-00268292v1

Submitted on 31 Mar 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.

15ème Colloque International de la Revue
« POLITIQUES ET MANAGEMENT PUBLIC »

***

L'ACTION PUBLIQUE AU RISQUE DU CLIENT ?
« CLIENT-CENTRISME » ET CITOYENNETE

TITRE DE LA COMMUNICATION
LA PLACE DES ACQUIS DES ETUDIANTS DANS LES DEMARCHES D'ASSURANCE QUALITE DES UNIVERSITES

Par

- Frédéric CANARD,
GREDEG-CNRS, Université de Nice-Sophia Antipolis -

SESSION 3 : LES POLITIQUES UNIVERSITAIRES ET LEURS CLIENTELES

RESUME : Les démarches d'assurance qualité tendent aujourd'hui à se développer dans les universités. Elles constituent des outils d'évaluation et de pilotage des activités des universités et de signalement de leur positionnement. Elles traduisent l'hypothèse que la qualité d'une université peut garantir celle de ses enseignements et celle des acquis des étudiants. Or, cette hypothèse est remise en cause en raison du fait qu'il existe différentes conceptions de la qualité d'une université qui doivent être reliées entre elles, mais qui ne permettent pas d'appréhender complètement les différentes opérations de transformation des connaissances, compétences et attitudes acquises par les étudiants tout au long de leurs études. De plus, d'un point de vue méthodologique, les effets de la qualité des enseignements en termes d'acquis sont très difficiles à évaluer. L'objectif de cette communication est de montrer que les démarches d'assurance qualité n'ont pas pour objet direct une meilleure prise en compte des acquis des étudiants. En revanche, elles produisent des effets d'image qui ont une incidence sur les carrières des étudiants. De plus, le développement d'une culture institutionnelle de la qualité autour de l'évaluation des enseignements pourrait favoriser une meilleure évaluation des progrès que réalisent les étudiants.

« *De quelles informations dispose-t-on à propos des connaissances et des compétences acquises par les étudiants au cours de leurs études ? Que savent les étudiants et que savent-t-ils faire ?* » Peut-on comparer les acquis des étudiants selon le type d'établissement qu'ils fréquentent …? Telles sont quelques unes des questions centrales que pose Marc Romainville, en 2002, dans son rapport au Haut Conseil de l'école sur « *l'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire* ». Prenant en compte des études sur l'effet général de l'enseignement supérieur, l'auteur considère trois types d'effets : les acquis de connaissances et de compétences, les acquis de savoir-faire cognitifs généraux et de développement intellectuel (capacité à traiter des problèmes complexes et ouverts, pensée critique, compétences communicationnelles) et les acquis non cognitifs (changements d'attitudes et de valeurs, changements psychosociaux, effets sur les carrières). Or, globalement, ce rapport indique que l'on sait relativement peu de choses sur les résultats et les effets de l'enseignement supérieur : les connaissances dont on dispose sur les acquis des étudiants seraient très fragmentaires et les pratiques réelles d'évaluation relativement mal connues.

« *Qu'est-ce que l'évaluation de l'enseignement ?* » s'interroge aussi J. Dejean (2002). Dans un autre rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'école sur « *l'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises* », l'auteur indique qu'il existe un certain nombre de travaux nord américains sur les actions réalisées par les enseignants dans leur enseignement mais peu sur les effets de l'enseignement ou sur la participation des étudiants au cycle enseignement-apprentissage. De plus, un récent congrès de l' AIPU[1] permet de constater un quasi absence d'effets des pratiques d'évaluation. « *Si les techniques d'évaluation de la qualité de l'enseignement commencent à être connues et maîtrisées, il en est tout autrement de la manière d'inscrire les dispositifs d'évaluation dans la vie académique et institutionnelle* ».

La qualité est maintenant une notion à laquelle beaucoup se réfèrent dans le monde académique. Les ministres européens se sont engagés à soutenir le développement de l'assurance de la qualité aux niveaux institutionnel, national et européen [2.] Le Comité National d'Evaluation (CNE) a publié pour les universités françaises un référentiel qualité intitulé le Livre des références[3] énonçant un certain nombre de critère de qualité concernant l'ensemble de leurs champs d'activités (politique de formation, politique scientifique, management de

---

[1] Colloque N° 14 « *De l'évaluation à la qualité de l'enseignement : le chaînon manquant* », 20ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Sherbrooke 2003.

[2] Extrait du communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003

[3] « Les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur », Comité National d'Evaluation, 2003.

l'établissement). Il est affirmé aujourd'hui l'importance accordée aux démarches d'évaluation de la qualité de l'enseignement universitaire.

Cependant, il est très difficile d'identifier dans ces différents textes les conceptions de la qualité auxquelles il est fait référence, l'objet de l'évaluation de la qualité (les enseignants, les étudiants, les enseignements, les programmes, les universités... ?) ainsi que les processus qui conduisent aux résultats des enseignements, c'est-à-dire à ce qu'ont appris les étudiants. La qualité est une notion suffisamment valorisante et vague pour qu'a priori personne ne s' y oppose et que tout le monde croit savoir ce dont on parle. Elle est « *la favorite de tout le monde…toutes les institutions s'efforcent d'atteindre la qualité, ou au moins elles ne reconnaîtraient pas le contraire* » (Kohler, 2003). Et pourtant, la qualité se conjugue souvent avec son contraire, c'est-à-dire la non qualité. C'est plutôt à partir d'un constat de défaillance que celui d'une satisfaction que l'on prend conscience des enjeux de la qualité.

Dans un contexte de crise du système français de formation professionnelle, la qualité fut dans les années 90 un thème central des préoccupations des acteurs publics et privés en vue de mieux évaluer les actions et/ou les organismes de formation. La qualité vient d'apparaître récemment comme l'un des axes prioritaires de l'enseignement supérieur en France et en Europe dans un contexte de changements caractérisés pour les universités par la croissance et la diversification des effectifs et profils d'étudiants, une concurrence de plus en plus vive au niveau de leur offre de formation ainsi qu'une autonomisation progressive de leur fonctionnement dans le cadre des plans quadriennaux et de la LOLF. Les démarches d'assurance qualité peuvent se justifier en partie par des impératifs économiques et sociaux et les référentiels qualité constituer à la fois des outils d'évaluation et de pilotage interne des activités et des signaux externes de positionnement.

Cependant, un rapide tour d'horizon des différentes conceptions de la qualité en général (1) puis dans l'enseignement supérieur en particulier (2), montre que l'émergence de ces démarches peut s'expliquer aussi plus fondamentalement par l'incertitude liée à l'appréciation des effets de la qualité d'un enseignement en termes d'acquisition de connaissances et de compétences. La qualité d'une formation comme d'un enseignement est le fruit de plusieurs formes de co-production faisant intervenir de multiples acteurs et critères d'appréciation (Aballea, Bercovitz, 1990 ; Simon Plaza et *alii*., 1996). L'apparition de démarches d'assurance qualité traduit cette complexité et le choix de recourir pour les universités à une évaluation globale, de privilégier une évaluation institutionnelle : celle de la qualité de l'ensemble de leurs activités plutôt que celle de la qualité des acquis par les étudiants des enseignements (3).

1. Conceptions de la qualité

Bien évidemment, il est difficile de définir la qualité. Il s'agit même d'un « *concept exaspérant à définir* » (Garvin, 1988), comme la beauté par exemple, mais elle doit être définie de manière à lui permettre d'être reconnue et évaluée.

Il revient à D. A. Garvin d'avoir été l'un des premiers à identifier différentes approches de la qualité et à exprimer ainsi toute la relativité de ce concept. Selon l'auteur, la plupart des définitions de la qualité peuvent se retrouver dans cinq approches : transcendantale, produit, utilisateur, production et valeur.

Dans l'approche « *transcendantale* », la qualité renvoie à l'idée d'excellence, c'est une donnée universelle mais qui ne peut être définie et mesurée précisément, ou du moins autrement que par l'expérience. « *La Qualité n'est ni un état d'esprit, ni un état de fait, mais une troisième entité indépendante des deux autres...alors même que la Qualité ne peut-être définie, comment peut-on savoir ce qu'elle est* ? » (Pirsig, 1976).

Au contraire, avec l'approche « *produit* », la qualité est associée à des mesures objectives concernant les caractéristiques des produits. « *Des différences de qualité reflètent des différences dans les quantités de certaines caractéristiques ou de certains attributs possédés par les produits* » (Abbott, 1955).

Dans l'approche « *utilisateur* », les définitions sont plus individuelles et subjectives. Le produit ayant la meilleure qualité est celui qui satisfait le mieux aux besoins et attentes des utilisateurs : « le client est roi », ce sont « les yeux du client », ses préférences qui permettent de définir la qualité. « *Lors de l'analyse finale du marché, la qualité d'un produit dépend de la façon dont il s'insère dans les préférences des consommateurs* » (Kuehn & Day, 1962).

Pour l'approche « *production* », la qualité se définit comme la conformité aux exigences à tous les stades de la réalisation d'un produit. Il s'agit de développer une coordination des processus pour que le respect d'exigences locales ne remette pas en cause la finalité globale de l'organisation qui est d'être conforme aux exigences de ses clients. « *La qualité est la conformité aux exigences et non pas ce qui est beau ou bon* » (Crosby, 1986). La qualité peut se définir aussi comme le prêt à l'emploi ou l'aptitude à l'emploi « *quality is fitness for use* » (Juran, 1988).

Enfin, selon l'approche « *valeur* », le jugement du consommateur sur la qualité d'un produit est indissociable d'une confrontation avec son prix. La valeur exprime une analyse d'un rapport qualité-prix sur un marché. Un produit est de qualité s'il fournit de la performance, de la fiabilité... à un prix acceptable. « *La qualité est ce qu'il y a de meilleur par rapport aux exigences particulières du consommateur. Ces exigences sont l'utilisation réelle qu'il fait du produit et son prix de vente* » (Feigenbaum, 1961).

Selon D. A. Garvin, l'approche « *valeur* » de la qualité est de plus en plus dominante dans beaucoup de secteurs car de nombreuses études auprès de consommateurs indiquent que la

qualité est négociée en même temps que le prix. Néanmoins, l'auteur souligne les limites de chacune de ces approches considérées isolément et indique qu'une organisation qui ne ferait référence qu'à une seule approche pourrait être confrontée à de nombreux problèmes. Il recommande aux organisations d'utiliser les différentes conceptions de la qualité et de passer d'une approche à l'autre. Par exemple, l'approche « *utilisateur* » peut être utilisée pour déterminer les caractéristiques attendues des produits par les clients ; l'approche « *produit* » sert, à la conception, afin d'établir des spécifications en fonction de ces caractéristiques ; enfin, l'approche « *production* » peut-être utilisée pour s'assurer que les produits réalisés rencontrent les spécifications établies.

Cependant, la typologie de Garvin n'est pas tout à fait adaptée au domaine des services dans lesquels prévaut aujourd'hui une approche « *utilisateur* » (Gummesson, 1999). En particulier, la montée du secteur des services conjuguée à la difficulté d'identifier des caractéristiques mesurables pour les services, comme pour les produits, peuvent expliquer l'assimilation de la qualité à la satisfaction des clients. Mais selon l'auteur, le management de la qualité doit concilier tout de même une perspective externe, en commençant par prendre en compte la perception de la qualité par les utilisateurs, et une perspective interne centrée sur la conformité aux spécifications. Définir la qualité dans l'enseignement supérieur pose également de nombreuses difficultés compte tenu de la diversité des conceptions de la qualité. Aussi, de nombreux auteurs prônent-ils également l'intégration de différentes approches, c'est-à-dire différentes conceptions de la qualité qui ne s'excluent pas mutuellement (Harvey & Green, 1993 ; Botha, 2000 ; Kohler, 2003).

2. Conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur

Des auteurs souvent cités comme Harvey et Green (*op.cit.*) proposent cinq manières différentes mais reliées de définir la qualité : la qualité est synonyme à la fois de prestation exceptionnelle (2.1), de recherche de la perfection (2.2), d'adaptation aux objectifs (2.3), de l'expression d'un rapport qualité/prix (2.4), et de processus de transformation de l'étudiant (2.5).

2.1 La qualité comme prestation exceptionnelle

Dans l'approche « *quality as exception* », la qualité se réfère à quelque chose de distinctif et d'élitiste, à des notions telles que l'excellence, une « qualité supérieure » inatteignable par la plupart. La qualité n'apparaît qu'à partir d'un certain niveau de difficulté. Elle se traduit par des

enseignants exigeants, des programmes d'un certain niveau de complexité, des établissements très sélectifs au niveau des étudiants dans le but d'élever le niveau de qualité des diplômes.

D'une certaine manière, on retrouve l'approche transcendantale de la qualité de D. A. Garvin (*op.cit.*) selon laquelle la qualité s'impose en tant que telle par l'expérience et la reconnaissance « transcendantale » qu'en ont les individus « *ce qui plaît universellement bien que l'on ne puisse le justifier intellectuellement* » (Kant). Pour reprendre une expression de J. Kohler (*op.cit.*), « *il est difficile de définir ce qu'un éléphant est, mais on le reconnaît lorsqu'on le voit…la même chose est valable pour les programmes universitaires car c'est un fait qu'en examinant un programme on peut dire s'il est ou non mauvais* ». En principe, la qualité est difficile à définir et plus encore difficile à évaluer. Elle est une question d'empirisme dans le sens où dans un programme, les universitaires savent ce qui relève de la qualité académique et les employeurs potentiels se forgent une idée de l'employabilité des étudiants.

Mais, en réalité, certaines universités ont construit leur réputation en raison de leur histoire, de leur tradition et des réseaux qu'elles entretiennent avec les « élites » sans pour autant que des critères d'excellence n'aient été explicitement identifiés et évalués. Réciproquement, une université peut légitimement identifier et s'efforcer d'atteindre une série de critères d'excellence comme disposer d'un nombre important d'enseignants chercheurs de réputation internationale ou encore de laboratoires de recherche possédant les meilleurs équipements (Botha, 2000).

2.2 La qualité comme recherche de la perfection

L'approche de la perfection ou de la cohérence « *quality as perfection or consistency* » renvoie comme la première approche à la notion d'excellence. Mais l'excellence ne signifie plus dans ce cas qu'il s'agit de dépasser des standards élevés, mais qu'il faut parvenir à une absence de défauts, c'est-à-dire à la perfection.

Cette approche renvoie à une idée bien connue en qualité, « *le zéro défaut* », que l'on peut faire correspondre à l'approche « production » décrite par D.A. Garvin. Le zéro défaut implique une mise en place pertinente de procédures qualité ainsi que des processus de formation et des mécanismes d'incitations auprès du personnel en vue du respect des procédures établies. Si « *chacun fait bien la première fois* » et que les procédures et les comportements sont suffisamment stables, le zéro défaut peut être approché. La principale différence avec la conception précédente est la mise en évidence du fait que l'évaluation du point de vue de la qualité ne doit pas porter seulement sur les entrées (corps enseignant, financement, équipement, etc.) afin de produire des sorties exceptionnelles (enseignements et programmes, etc.) mais sur les processus au sein de l'université auxquels participent les membres de la communauté

académique (formation, recherche, gestion, direction). Toutefois, si cette approche peut s'appliquer, à travers la rédaction de procédures, à des activités structurées comme les activités administratives et logistiques, elle devient plus problématique lorsqu'il s'agit de processus d'innovation, c'est-à-dire d'activités qui font appel à l'autonomie, la décision et l'apprentissage permanent d'acteurs (Sonntag, 1998). Enfin, l'approche de la perfection est inappropriée ou du moins paradoxale dans le monde de l'éducation où l'objectif n'est pas tant de produire des produits aux caractéristiques identiques. D'ailleurs, des auteurs comme L. Lomas (2001) utilisant la classification de Harvey et Green excluent cette approche de leur typologie. Elle concernerait en effet davantage la production manufacturière d'automobiles au Japon que les établissements d'enseignement supérieur dont l'objectif n'est pas de produire des étudiants qui soient les mêmes (Harvey et Green, *op. cit.*).

Ces deux premières approches se réfèrent donc à des conceptions traditionnelles de la qualité tour à tour synonyme de performance exceptionnelle et de perfection. Or, il semble aujourd'hui que la définition de la qualité la plus communément adoptée dans l'enseignement supérieur soit celle de « l'adaptation aux objectifs » « *quality as fitness for purpose* » (Woodhouse, 1999).

2.3 La qualité comme adaptation aux objectifs

Dans cette troisième approche, la qualité est en rapport avec les finalités du produit ou du service. Un produit ou un service qui remplit ses fonctionnalités est un produit ou un service de qualité. Cette approche se différencie de celle de la « *prestation exceptionnelle*» selon laquelle la qualité ne peut être atteinte que par quelques uns. Au contraire la vision est plus démocratique qu'élitiste car chacun peut obtenir la qualité en établissant puis en accomplissant des objectifs réalistes, particulièrement ceux qui sont liés aux produits et services. Elle se distingue également de l'approche de la « *perfection* ». L'idée est qu'il ne s'agit pas de produire des résultats parfaits mais que les résultats soient adaptés aux objectifs de l'organisation. Enfin, traditionnellement, en management de la qualité, l'approche « quality as fitness for purpose » fait également référence aux clients (Juran, 1988). La qualité vise à satisfaire leurs besoins et attentes. En principe le client spécifie ses exigences. Appliquée dans l'enseignement supérieur, Harvey et Green considère cette approche comme problématique en raison du contentieux qui existe autour de la notion de client et de la difficulté qu'ont les étudiants à spécifier ce qu'ils exigent. En effet, l'introduction de cette notion peut être perçue comme un affaiblissement de la liberté et des critères académiques, une marchandisation et rigidification des relations au sein des universités…

dès lors que l'on suit les intérêts des clients. *A contrario*, l'université peut être perçue aussi comme devant satisfaire les besoins d'un certain nombre de clients ou plutôt de parties prenantes, c'est-à-dire, des étudiants, de leurs parents qui financent parfois leurs études et pourraient être considérés comme des parties prenantes, des besoins des futurs employeurs de ces étudiants, de la société en général qui finance également les études, des communautés de chercheurs, etc. Cette approche de « *l'adaptation aux objectifs* » laisse ouverte la question de qui devrait définir la qualité dans l'éducation et comment elle devrait être évaluée ? (Botha, 2000). En particulier, est-ce que le client peut réellement déterminer ses exigences ? Est-ce qu'une université devrait essayer simplement de rencontrer les besoins de ses clients ou devrait-elle anticiper de manière proactive voir même créer ces besoins ? Est-ce que l'étudiant en tant qu'utilisateur du service est en position de déterminer et spécifier exactement ce dont il a besoin ? Est-ce que finalement les universitaires sont en position de déterminer et de créer les exigences et les besoins des différentes parties prenantes ?

En réalité, la qualité fait plutôt directement référence dans cette approche à l'aptitude d'une institution à remplir ses missions ou un programme à remplir ses objectifs. Une université de qualité est une université qui remplit ses missions. Ces missions peuvent résulter d'un processus de consultation auprès des différentes parties prenantes. Ainsi, toute une série d'informations provenant des étudiants comme leur expérience des cours, leur devenir une fois leur diplôme obtenu peut constituer des indications importantes relevant de cette approche. Mais à la fin de ce processus, c'est l'institution qui prend la décision de définir ce que sont exactement ses missions. De la même façon, un programme est de qualité quand on peut constater la cohérence entre ses divers éléments (dont les contenus) et ses objectifs (les objectifs étant premiers). Cette approche permet d'introduire une certaine latitude aux établissements pour définir leurs intentions au niveau de leur mission et de leurs objectifs car la « qualité » se manifeste par la réalisation de ces objectifs. Elle est donc compatible avec la diversité des établissements, qui s'oppose au « *clonage réciproque* », chaque université définissant ses missions (Woodhouse, *op.cit.*). Retenons enfin qu'il est important de distinguer l'adaptation aux objectifs « *fitness for purpose* » de l'adaptation des objectifs « *fitness of purpose* » car il est une chose de vérifier l'adéquation à des missions et objectifs, et il en est une autre de vérifier si ces missions et objectifs sont les bons, dans un contexte particulier.

2.4 La qualité comme l'expression d'un rapport qualité/prix

Cette quatrième approche de la qualité dans l'enseignement supérieur rappelle l'approche « *valeur* » identifiée par D. A. Garvin. Elle appréhende la qualité en termes de retours sur investissement. Si un même résultat peut être obtenu à un moindre coût, ou un meilleur résultat peut être obtenu au même coût, alors le client dispose d'un produit ou d'un service de qualité. La tendance croissante des gouvernements d'exiger des résultats de l'enseignement supérieur, comme l'illustre en France la problématique de la LOLF, reflète cette approche. A un autre niveau, il est considéré que les étudiants sont de plus en plus exigeants et qu'ils sont de plus en plus à même de comparer les différentes offres de l'enseignement supérieur et de faire des choix au regard du coût croissant de leurs études.

Dans cette approche, la réflexion sur la qualité est orientée sur le marché. On se réfère à un langage et des pratiques marchandes comme l'efficience et l'efficacité : une institution est de qualité si elle définit de bons objectifs et dépense bien ses crédits, et si elle opère de manière efficace, c'est-à-dire si elle « produit » les diplômés demandés. La concurrence et la mondialisation sont également parfois évoquées. Les établissements doivent être gérés comme des entreprises qui opèrent sur un marché concurrentiel. Les institutions qui sont considérées comme publiques dans leur pays d'origine deviennent privées lorsqu'elles s'engagent dans des activités transnationales dans d'autres pays.

Enfin, cette approche repose sur la mise en place et le suivi d'indicateurs de performance (taux d'insertion professionnelle des jeunes diplômés… parts de marché des établissements d'enseignement supérieur dans la formation continue… mesure de la mobilité des étudiants… indicateurs de production et de reconnaissance scientifique…). Cependant, le problème avec ces indicateurs est qu'ils deviennent parfois des objectifs au lieu de constituer des moyens pour atteindre ces objectifs.

2.5 La qualité comme processus de transformation de l'étudiant

Cette cinquième et dernière approche de la qualité, "*quality as transformation*", est très orientée sur l'étudiant et les résultats de son apprentissage dans l'enseignement supérieur. Elle considère la qualité comme un processus de transformation selon lequel plus l'institution est de qualité, plus elle permet aux étudiants d'acquérir des connaissances, compétences et attitudes leur permettant de travailler et de s'épanouir dans la société.

La qualité est perçue en termes de changement d'un état à un autre, un peu comme « *l'eau se transforme en glace* » (Harvey et Knight, 1996). Pour un étudiant, la transformation peut prendre deux formes : le développement ("*enhancement*") de ses connaissances, compétences et

attitudes et plus encore l'acquisition d'un pouvoir « *empowerment* » fondé sur le développement d'un esprit critique, d'une capacité à résoudre des problèmes et prendre des décisions.

J. Botha (*op.cit.*) illustre parfaitement cette approche par un exemple: « *quand une jeune étudiante en première année d'école d'ingénieur regarde un pont au dessus d'une rivière au cours de la première semaine de ces études, elle voit simplement un pont. Mais quand la même étudiante regarde le même pont quatre années plus tard, après avoir réussi ses études, elle voit quelque chose de complètement différent. Elle observe des caractéristiques physiques que l'œil d'une autre personne non experte ne peut clairement observer. Plus important, elle est capable de comprendre comment le pont a été modélisé, conçu et ce qui fait qu'il tient en suspension au-dessus de la rivière. La différence entre ce qu'elle observe maintenant et ce qu'elle a vu avant ne réside pas dans le fait que le pont a changé. C'est le même pont. La différence est due au fait qu'elle a changé, qu'elle a été transformée par ses études à l'université* ».

En considérant l'étendue et la profondeur de la transformation apportée par l'enseignement supérieur aux étudiants, cette approche se différencie de manière significative des approches précédentes de la qualité orientées sur l'idée du bon produit « *prestation exceptionnelle* », de son absence de défauts « *perfection* » ou de sa conformité aux exigences des parties prenantes « *adaptation aux objectifs* », ou encore de l'approche de la qualité visant le marché « *rapport qualité/prix* ». Elle est au cœur du débat sur ce que signifie l'enseignement supérieur car elle accorde une place centrale aux acquis des étudiants, en termes de connaissances et de compétences mais aussi d'attitudes… En revanche, elle pose des problèmes d'évaluation car la qualité est une expérience de vie «*life-changing experience* » qui ne se mesure plus par des indicateurs comme des taux de réussite aux examens ou des taux d'insertion professionnelle.

En réalité, selon Harvey (1994), la qualité comme transformation serait un méta concept « *a metaquality concept* » qui intègre les autres. Autrement dit, les autres conceptions de la qualité peuvent être interprétées comme de possibles opérationnalisations de cette approche. Mais ces opérationnalisations ne sont pas des fins en elles-mêmes et constituent simplement une partie de la notion de la qualité comme transformation. Cette approche nous conduit à présent à préciser ce qu'impliquent respectivement la qualité des enseignements, des programmes d'études et des institutions en vue de mieux appréhender les effets de l'enseignement supérieur sur les acquis des étudiants.

3. La place des acquis dans les démarches d'assurance qualité

L'approche de la qualité comme transformation présente deux implications importantes. La première est que l'enseignement en tant qu'acte pédagogique ne peut plus être perçu comme un service pour un client mais comme un service destiné à transformer des étudiants. Les étudiants ne peuvent plus être considérés comme des produits ou des clients mais comme des participants. Or, un certain nombre de recherches sur les services permettent de montrer toute l'importance et la difficulté méthodologique qu'il y a d'évaluer la qualité d'un enseignement (3.1).

La deuxième est que les questions relatives à l'identification des finalités des programmes d'études deviennent également essentielles lorsque l'on traite des problèmes d'évaluation de la qualité. Cependant, l'examen des résultats attendus de ces programmes fait apparaître d'autres problèmes d'évaluation qui permettent d'expliquer l'émergence des démarches d'assurance qualité (3.2). Certes, ces démarches n'ont pas directement pour objectif l'acquisition de connaissances et de compétences par les étudiants mais elles comportent d'autres implications qu'il convient d'examiner (3.3).

3.1 Les implications de la qualité des enseignements et des programmes

Un service constitue une transformation qui peut porter sur des objets, des informations ou sur des personnes (Gadrey, 1988). Donc, un enseignement peut-être considéré comme un service qui peut se définir au premier abord comme l'acte pédagogique d'un enseignant visant une « trans-formation » de ressources humaines, c'est-à-dire la transformation des étudiants qui en bénéficient. Plusieurs problèmes apparaissent néanmoins compte tenu de la nature des ressources transformées.

En effet, l'enseignement peut utiliser des moyens matériels ou encore viser à la réalisation d'un produit. Cependant, le produit pris isolément ne peut suffire à caractériser le service (Mayère, Albertini & Gesse, 1990). Ce n'est pas seulement le cours qui caractérise l'enseignement mais aussi son processus de réalisation, c'est-à-dire la nature des problèmes qu'il permet de traiter et les conditions de sa mise à la disposition pour les étudiants. De plus, le cours ne constitue pas le résultat final de l'enseignement qui dépend de la consommation du service et des « *effets sociaux de cette consommation* » (Gadrey, *op.cit.*). Or, ces effets sont non seulement difficiles à évaluer dans la durée (comment mesurer la qualité d'un enseignement qui forcément ne s'apprécie que dans la durée ?) mais également difficiles à isoler d'autres éventuels facteurs explicatifs (Isaac, 1998). Les enseignants produisent des cours. Or, l'objectif recherché n'est pas de produire des cours, mais que ces cours soient assimilés par les étudiants. Le résultat final

dépend donc des transformations qui s'opèrent sur l'étudiant dans la durée à la suite de la consommation du service.

Le caractère immatériel d'un service comme l'enseignement pose également le problème des critères d'évaluation à prendre en compte et de leur subjectivité. Lorsque le résultat est immatériel, il est difficile de l'apprécier, de le quantifier. L'évaluation se base alors souvent sur des représentations *a priori* du résultat qui elles-mêmes dépendent de différents facteurs dont l'expérience que le client a de la prestation (Folkes, 1994), le bouche à oreille ou encore l'image qu'il a de l'entreprise de service (Isaac, 1998). Il en va de même dans le cas d'un enseignement qui n'existe qu'au moment où il se réalise et pour lequel il est donc impossible de vérifier *ex ante* l'efficacité. Décider d'assister à un cours est un engagement antérieur à son déroulement effectif et, *a fortiori*, à l'obtention de résultats jugés satisfaisants. De plus, au moment où le cours a lieu, l'étudiant est en mesure de remarquer chaque erreur dans le processus qui s'opère à son contact, ce qui peut accroître ses sources d'insatisfaction. Par ailleurs, si l'enseignement ne donne pas satisfaction, l'étudiant aura irrémédiablement perdu le bénéfice attendu de la prestation.

Enfin, dans le domaine des services, et c'est particulièrement vrai dans le domaine de la formation comme de l'enseignement, l'irréductibilité du service au produit tient à ce que le « consommateur » du service est « co-producteur » du service lui même (A. Mayère et *alii*, *op.cit*) (Eiglier & Langeard, 1993). Un enseignement ne peut être appréhendé ni comme un produit ni comme un service comme les autres car, dans ce domaine à forte intensité de connaissance, il y a co-production active entre l'enseignant et l'étudiant.

Un étudiant qui a peu travaillé au cours d'un enseignement acquiert moins de connaissances et de compétences qu'un autre qui s'y est fortement investi. L'étudiant participe aussi au contrôle de la performance en se prêtant aux examens. Au-delà de sa réussite aux examens, il est également partie prenante du processus de réalisation de l'enseignement en fournissant des informations et en réalisant certaines opérations. Autrement dit, il ne suffit pas d'un engagement de moyens par l'enseignant pour être assuré de la bonne qualité d'un enseignement. Il lui est également impossible de s'engager sur un résultat qui dépend certes de sa compétence, de sa qualification et de sa capacité à mettre en œuvre les moyens de production du service, mais également de l'engagement de l'étudiant et de sa capacité à co-produire (A. Mayère et *alii*, *op.cit*).

Ainsi, la qualité des enseignements pose fondamentalement des problèmes d'évaluation de ses effets bien que des pratiques tendent à se développer aujourd'hui au travers de démarches et d'outils s'efforçant d'apprécier la qualité de cette co-production, c'est-à-dire à apprécier en même temps la façon dont les enseignants enseignent et celle dont les étudiants apprennent (Dejean, 2002). L'évaluation de la qualité d'un programme comporte aussi des implications importantes au-delà du problème de l'évaluation de la qualité des enseignements au sens strict.

L'approche de la qualité comme transformation nous amène de ce point de vue à considérer les analyses de J. Kohler (2003). L'un des apports essentiels est à la fois de mettre en évidence l'importance de repérer les acquis des étudiants pour apprécier la qualité ainsi que de relier explicitement la qualité et les résultats que doivent poursuivre les programmes d'étude (Dejean, 2004).

Lors d'une conférence internationale sur l'enseignement supérieur en Europe, se centrant sur les programmes d'études, J. Kohler déclare: "*la qualité des programmes d'études est essentiellement la qualité des résultats*". Interprétant la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague, l'auteur ajoute que l'enseignement supérieur vise trois résultats principaux, tous les autres étant secondaires : (i) « *la qualité académique* » c'est-à-dire l'excellence de la recherche et de l'enseignement mais aussi le développement personnel de l'étudiant ; (ii) « *l'employabilité* » dans un contexte transnational ; (iii) « *la mobilité* » du point de vue de l'espace et du temps. De plus, J. Kohler insiste sur la nécessité de prendre en compte prioritairement les résultats de l'apprentissage tels que l'acquisition de connaissances et plus encore l'acquisition de compétences qui est centre du problème de l'employabilité.

La question de la qualité des programmes nécessite donc de prendre en compte, au-delà d'aspects pédagogiques importants, les exigences de multiples parties prenantes. « *La qualité des résultats signifie avant tout que c'est le résultat de l'expérience d'apprentissage qui fournit l'étalon. L'établissement de cet étalon, en échange, signifie en principal que le contenu pédagogique n'est pas l'aspect essentiel pour l'évaluation de la qualité, bien que la qualité du contenu pédagogique aide sans doute à obtenir la qualité du résultat* ». L'auteur ajoute : « *La qualité des résultats de l'apprentissage est relative…Elle est orientée sur les partenaires* ». Cette orientation sur les partenaires signifie de prendre en compte « *le développement personnel de l'étudiant* » mais aussi « l'*employabilité* » comme une exigence prioritaire « *cet aspect étant considéré comme une nécessité par les étudiants, les employeurs et la société* ». Comme le montrent également Simon Plaza et *alii*. (1996), le problème de l'évaluation d'un programme se complexifie dès lors que ce ne sont pas seulement les étudiants mais aussi et surtout les employeurs qui apprécient les acquis de connaissances et de compétences. La validation et la visibilité d'un diplôme peuvent dans certains cas, être plus importants que les compétences mêmes que la formation présume. En fait, « *les compétences des étudiants-formés sont évaluées par les clients finaux (les employeurs) lors des processus de sélection selon des éléments observables interprétés comme des indicateurs de compétences, parmi lesquels la validation et la visibilité du diplôme jouent un rôle important* » (Simon Plaza, Challiol, Tabatoni, Weisz, *op.cit.*).

Enfin, J. Kohler considère que d'autres aspects économiques ainsi que d'autre acteurs peuvent jouer un rôle important dans l'obtention d'un résultat de qualité : « *Lorsqu'on traite de l'apport qualitatif, il ne faut pas négliger les aspects liés au rapport qualité-prix et au rapport qualité-temps consacré. Il faut évoquer ici la manière dont ces aspects sont souvent politiquement liés à l'obligation de rendre compte dans un sens économique étroit*».

3.2 Les implications de la qualité des institutions

L'émergence de l'idée d'une qualité des institutions que l'on peut assimiler à l'apparition des démarches d'assurance qualité dans les universités s'explique souvent par une série de facteurs comme l'autonomie grandissante des universités, la concurrence accrue entre établissements ou encore les exigences croissantes des parties prenantes de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, les universités ont besoin de mettre en place des indicateurs de fonctionnement interne pour l'ensemble de leurs activités et faire reconnaître à l'extérieur la qualité de leurs offres. Il est difficile de refuser aujourd'hui cette affirmation qui va dans le sens des démarches qualité introduites depuis longtemps dans les entreprises de production et progressivement aujourd'hui dans beaucoup d'entreprises de service et d'administrations publiques. Or, cette « *idée politiquement correcte* » permet de donner un visage anodin à tous les doutes qui pourraient exister quant à la qualité réelle de l'enseignement universitaire (Chênerie, 2005). Elle traduit le fait que la qualité des résultats d'un enseignement en termes d'acquisition de connaissances et de compétences est incertaine et que les démarches d'assurance qualité constituent de ce point de vue une échappatoire. L'histoire récente des pratiques d'évaluation dans les universités montre bien les échecs de la mise en place généralisée de démarches d'évaluation de l'enseignement et ainsi le déplacement de l'objet même de l'évaluation : de la notion d'évaluation de l'enseignement on est passé à celle de démarche qualité appliquée à l'ensemble des missions des universités (Chênerie, *op.cit.* ; Dejean, *op.cit.*).

Autrement dit, l'hypothèse est faite que la qualité d'une université peut garantir celle de ses programmes et de ses enseignements. L'assurance qualité est au service d'un pilotage institutionnel de la qualité. Elle désigne les différents processus (recherche, enseignement, management) qui ont pour objectifs d'évaluer, de suivre, de piloter, de maintenir et/ou d'améliorer la qualité des programmes de formation et des institutions de l'enseignement supérieur (Van Damme, 2003). Il s'agit, en d'autres mots, de veiller et de renforcer la qualité de l'enseignement au travers de ses processus (Rege Colet, 2004). L'assurance qualité ne se fonde pas sur une logique de résultats mais elle procède de moyens que les universités se donnent pour assurer des prestations de qualité.

La place des acquis des étudiants relève désormais aussi de l'analyse des effets de ces démarches institutionnelles et non pas seulement de ceux des prestations d'enseignement.

A ce titre, il est encore trop tôt pour préjuger de ces effets mais un colloque européen « *De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation* » organisé à Dijon en juin 2004 fait apparaître une convergence de points de vue en France comme à l'étranger. Les démarches qualité présentées comme des instruments d'une évaluation institutionnelle ou encore comme de véritables politiques publiques offriraient des opportunités de progrès aux établissements dans l'élaboration de leurs stratégies et constitueraient une occasion de clarifier leur qualité perçue : leur réputation et leur identité. De plus, les démarches d'assurance qualité introduites un peu plus tôt en formation continue traduisent le même type de résultat. En France, plusieurs départements d'université (par exemple des IUT ou des services de formation continue) ont fait certifier leur système d'assurance qualité selon la norme ISO 9001. Le principal bénéfice est en termes d'image. Plus généralement, on peut constater que les démarches qualité sont principalement des outils au service de la stratégie des entreprises et restent le moyen privilégié pour rendre visibles les efforts en matière de qualité (Bessède, 2000).

On peut alors se demander en quoi l'assurance qualité garantit la qualité des acquis des étudiants (Dejean, *op.cit.*). A ce sujet, les analyses de Marc Romainville (*op.cit.*) sont tout à fait intéressantes car elles montrent notamment que la qualité des établissements en termes de réputation, de taille et de sélectivité aurait peu d'impact sur la qualité des acquis cognitifs des étudiants alors que les effets socio-économiques sur les carrières sont fortement tributaires du type d'établissement fréquenté. Les critères socialement reconnus de la qualité ne sont donc pas forcément les plus significatifs de la qualité réelle des acquis des étudiants. Par contre, le développement d'une culture institutionnelle de la qualité autour de l'évaluation des enseignements pourrait favoriser une meilleure prise en compte des acquis : « *la qualité des pratiques d'évaluation des acquis devrait constituer une des dimensions de la démarche qualité globale de l'établissement* » (Romainville, *op.cit.*). En réalité, ce n'est donc pas la démarche d'assurance qualité en elle-même qui est intéressante mais la possibilité qu'elle offre d'une réflexion sur les pratiques d'évaluation.

Conclusion

L'approche que nous avons développée nous a conduit d'abord à nous interroger sur la notion de qualité en général, puis sur les conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur pour nous demander, enfin, si les démarches d'assurance qualité telles qu'elles apparaissent aujourd'hui dans les universités accordent une place aux acquis des étudiants ou si elles relèvent d'autres logiques.

Il résulte de nos analyses, d'une part, que les différentes approches de la qualité dans l'enseignement supérieur offrent différentes perspectives qu'il convient d'intégrer autour d'une approche centrale : la qualité comme transformation des étudiants. Autrement dit, notre but n'a pas été de privilégier une conception de la qualité plutôt qu'une autre mais simplement d'en souligner les complémentarités et le fait essentiel que les universités, sur l'étendue d'un parcours, comme à l'échelle d'une année universitaire ou d'une heure de cours, doivent réaliser un certain nombre d'opérations de transformation des étudiants dont les résultats constituent des acquis.

La notion d'excellence que l'on trouve dans des conceptions de la qualité comme « *prestation exceptionnelle* » ou « *recherche de la perfection* » est relative. Elle peut être liée à la portée et à l'ambition d'un programme universitaire ou d'une université. Tout dépend des objectifs que se fixent les programmes ou les universités, et l'excellence de ce point de vue peut signifier être en *« adéquation avec les objectifs* ». Aussi, ces objectifs peuvent-ils être de nature diverses et accorder une place importante aux acquis des étudiants au travers de pratiques d'évaluation des enseignements et de la participation des étudiants à ces pratiques. De la même façon, l'efficience définie comme la bonne utilisation des ressources d'une université est une notion utilisée dans la conception « *valeur* » de la qualité comme elle peut l'être dans l'approche orientée vers l' « *adéquation aux objectifs* ». En revanche, ces différentes approches ne recouvrent pas totalement l'approche de la qualité comme « *transformation des étudiants* » qui nécessite, de plus, une analyse des problèmes d'évaluation de la qualité à différents niveaux car on ne peut réduire la question des effets de la qualité des institutions à celle des effets des programmes et des enseignements en termes d'acquis des étudiants.

En effet, il ressort, d'autre part, de notre étude que les démarches d'assurance qualité privilégient l'idée d'une qualité institutionnelle en raison d'une difficulté méthodologique centrale liée au problème d'une évaluation pertinente des enseignements et des programmes. De fait, l'évaluation des effets d'un enseignement est incertaine parce que ces effets sont difficiles à identifier, qu'ils se manifestent réellement que bien après l'enseignement et qu'il est souvent impossible de dire que tel effet est imputable à tel enseignement plutôt qu'à tel autre. L'évaluation des effets d'un programme universitaire est également difficile à réaliser parce que

ces programmes peuvent viser des objectifs importants comme la qualité des enseignements ainsi que l'employabilité et la mobilité des étudiants, et qu'en définitive leur réalisation dépend de la prise en compte des exigences d'une multiplicité d'acteurs. Enfin, il est loin d'être évident qu'il y ait un lien entre la qualité d'une université et les progrès effectifs de ses étudiants. Les démarches d'assurance qualité négligent aujourd'hui l'étude de ces effets car ce n'est pas leur objet direct. En revanche, ces démarches sont centrées sur le pilotage du fonctionnement interne des universités et présentent principalement des effets en termes d'image et de notoriété visant à rassurer et donner confiance aux différentes parties prenantes de l'université. Le développement d'une culture institutionnelle de la qualité peut constituer également une prise de conscience des enjeux d'une évaluation des acquis des étudiants. Autrement dit, le fait d'accéder à une université dite de « qualité », que ce soit parce qu'elle est élitiste, qu'elle recherche la perfection, une adéquation à ses objectifs ou encore une plus grande efficience et efficacité, n'assure pas nécessairement des acquis cognitifs nettement supérieurs par rapport à une université qui ne serait pas considérée comme telle. Mais l'effet de signalement que traduit la qualité d'une université laisse augurer d'un meilleur avenir socioprofessionnel des étudiants et d'une exigence accrue de lisibilité qui pourrait s'imposer à terme au service public de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Aballea, F. & Bercovitz A. (1990), « Pour une approche non dogmatique des démarches qualité », *Etudes et expérimentations en formation continue*, N° 6, juillet octobre, pp. 41-47.

Abbott L. (1955), *Quality and competition*, Columbia University Press, New York.

Bessède C. (2000), « La qualité : une démarche pour répondre aux attentes du client », Ministère de l'Economie des Finances et de l'Industrie, SESSI *Le 4 Pages des statistiques industrielles*, N° 138, octobre 2000.

Botha J. (2000), « Conceptions of quality and web-based learning in higher education » University of Stellenbosch , *Paper read at the CITTE conference in Port Elizabeth.*

Chênerie I. (2005), « Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités » Structure Universitaire de Pédagogie de l'Université Paul Sabatier Toulouse : *sup.ups-tlse.fr*.

Crosby P. B. (1986), *La qualité sans larmes*, Economica, Paris.

Dejean J. (2002), *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Dejean J. (2004), « Evaluation de la qualité de l'enseignement supérieur : de quoi parle-t-on ? », *De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation*, Comité National d'Evaluation.

Eiglier P., Langeard, E. (1993), *Servuction, Le Marketing des Services*, 4th ed., Ediscience International, Paris.

Feigenbaum A. V. (1961), *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York

Folkes V.S. (1994), « How consumer predict service quality ? What do they expect ? », in T.R. Rust & Oliver R. L. (eds), *Service quality. New theory and practice*, Sage publications, Thousand Oaks.

Gadrey J. (1988), «L'insoutenable légèreté des analyses de la productivité dans les services », in Bandt, J. (de) *Les services, productivité et prix*, Economica, Paris.

Garvin D. (1988), *Managing Quality*, The Free Press, New York.

Gummesson E. (1999), *Total Relationship Marketing*, Butterworth-Heinemann, London.

Harvey L (1994), "Continuous quality improvement: a system-wide view of quality in higher education", in Knight, P. (Eds), *System-wide Curriculum Change*, Staff and Educational Development Association, Birmingham, pp. 47-69.

Harvey L., Green, D. (1993), "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18 No.1, pp. 9-34.

Harvey L., Knight, P.T. (1996), *Transforming higher education*, The Society for Research in Higher Education and Open University Press, Buckingham.

Isaac H. (1998), « Les référentiels normatifs de la qualité sont-ils adaptés aux entreprises de service ? », *Actes du Vème séminaire international de recherche en Management des activités de services*, pp. 328-346.

Juran J.M. (1988), *Juran on Planning for Quality*, The Free Press, New York.

Kohler J. (2003), « L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanimes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, in *Enseignement supérieur en Europe*, Vol.XXVIII, N°3, pp. 317-330.

Kuehn A. A., Day R. L. (1962), « Strategy of Product Quality », *Harvard Business Review*, Nov-Dec. p.101.

Lomas L. (2002), "Does the development of mass education necessarily mean the end of quality", *Quality in Higher Education*, Vol. 8 No.1, pp.71-9.

Mayere A., Albertini, J-M. & Gesse, C. (1990), « La qualité de la formation, service compris », *Etudes et expérimentations en formation continue*, No 6, Juillet-Octobre, pp. 3-7.

Pirsig R. M. (1976), *Zen and the Art of Motorcycle*, Barton Books.

Rege Colet N. (2004), « Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université », dans *L'éducation en débats : analyse comparée*, Vol 3, pp. 83-95.

Romainville M. (2002), *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.* Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Simon Plaza M., Challiol H., Tabatoni O., Weisz, R. (1996), « Le service rendu par l'université et le management par la qualité totale», *Communication aux XIIIes journées des IAE, Toulouse*, 16-17 Avril 1996, pp. 16-33.

Sonntag M. (1998), « Approche socio-cognitive de l'assurance qualité », in Meyer, F. et alii, *Certifier la qualité ?*; sous la direction de F. Meyer, Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 237-253.

Van Damme D. (2003), « Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education. A conceptual framework and a proposal ». *Paper for the UNESCO-CEPES Project.*

Woodhouse D (1999), Qualité et assurance-qualité, dans *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, pp. 33-50.